



Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA
e
LITERATURA

Volume **2**
2021

Cultura, Sociedade e História


Editora
REALCONHECER

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA
e
LITERATURA
Cultura, Sociedade e História

Volume
2
2021



Editora
REALCONHECER

© 2021 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Érica dos Santos Carvalho

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3311 Carvalho, Érica dos Santos
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 2 /
Érica dos Santos Carvalho. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer,
2021. 130 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995090-8-7

DOI: 10.5281/zenodo.5367159

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Carvalho,
Érica dos Santos. II. Título.

CDD: 410

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.


Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

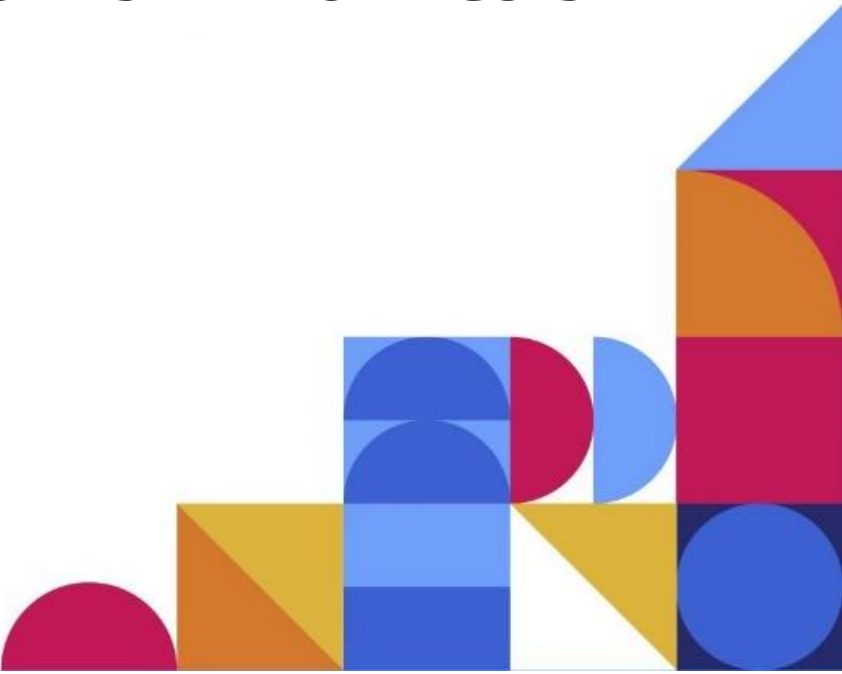
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



AUTORES



ALICE FERNANDES HENRIQUE
ANA BEATRIZ AQUINO DA SILVA
ANDRESSA BASTOS DE BRITO GARCIA
DÉBORAH MAGALHÃES DE BARROS
GABRIELA MAGALHÃES SABINO
INGRID VANESSA SOUZA SANTOS
LUANA ALVES LUTERMAN
MÁRCIA MARIA DE MELO ARAÚJO
MÁRCIA TAVARES
MARIA SARAH CONCA
NADIA SAITO-FAIRBROTHER
REINALDO CÉSAR ZANARDI
ROSANIA GOMES DA SILVA DOMINGUES



APRESENTAÇÃO

Este e-book nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

O e-book então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A IDENTIDADE BRASILEIRA PRESENTE EM TEMPOS FANTÁSTICOS Ingrid Vanessa Souza Santos; Ana Beatriz Aquino da Silva; Márcia Tavares	8
Capítulo 2 A MULTIFUNCIONALIDADE DOS VERBOS PEGAR E TOMAR EM CORA CORALINA PELO VIÉS DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES Rosania Gomes da Silva Domingues; Déborah Magalhães de Barros	22
Capítulo 3 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM MANUAL COMUNICATIVO-ACIONAL Alice Fernandes Henrique	44
Capítulo 4 A VARIANTE LINGUÍSTICA NEGRO EM CONTEXTO NÃO RACIAL: SENTIDOS PEJORATIVOS E TRAÇOS RACISTAS Reinaldo César Zanardi	66
Capítulo 5 A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS CONTOS MACHADIANOS "UNS BRAÇOS", "MISSA DO GALO", "A CARTOMANTE" E "A CAUSA SECRETA" Andressa Bastos de Brito Garcia; Márcia Maria de Melo Araújo	80
Capítulo 6 PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DAS EX-ENCARCERADAS DO SISTEMA PRISIONAL FEMININO NO INTERIOR GOIANO Gabriela Magalhães Sabino; Luana Alves Luterman	94
Capítulo 7 SALAMANCA Y LA TERRITORIALIDAD: LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE TEATRO Y SUS CONDICIONES SOCIALES Nadia Saito-Fairbrother; Maria Sarah Conca	116
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	124



Capítulo 1

**A IDENTIDADE BRASILEIRA
PRESENTE EM TEMPOS
FANTÁSTICOS**

Ingrid Vanessa Souza Santos

Ana Beatriz Aquino da Silva

Márcia Tavares

A IDENTIDADE BRASILEIRA PRESENTE EM *TEMPOS FANTÁSTICOS*

Ingrid Vanessa Souza Santos

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ingrid_vanessa12@hotmail.com

Ana Beatriz Aquino da Silva

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: anabeatrizaquino@outlook.com.br

Márcia Tavares

Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Resumo: No Brasil, o fantástico ainda é considerado um gênero marginal. Por seu caráter lúdico, é comumente mais trabalhado nos anos iniciais da Educação Básica. Contudo, a ficção fantástica (sobretudo aquela escrita por autores nacionais) é usualmente preterida na formação do leitor no Ensino Médio. Notamos que o fantástico nacional, em sua aplicação no contexto de ensino, permanece invisibilizado. Logo, percebemos a necessidade de abordar textos literários que auxiliem na formação de jovens leitores e que também representem a cultura brasileira. Temos como objeto de análise o jornal satírico de ficção fantástica *Tempos Fantásticos*, criado por Angelo Dias. Elenca-se como objetivo geral: analisar o jornal fictício *Tempos Fantásticos*, e como objetivos específicos: explorar os elementos da cultura brasileira na obra e examinar seu potencial didático para turmas do Ensino Médio. Esta pesquisa é fundamentada nos conceitos de fantástico de Todorov (2008), de leitura Petit (2009) e de Martins (1982) e de planejamento de Menegolla e Sant'Anna (2014). Constatamos que *Tempos Fantásticos*, trabalhado no contexto de ensino, instiga a leitura do público jovem através da temática fantástica e do teor cômico. Além disso, tanto a escrita quanto os elementos típicos da cultura brasileira na obra mencionada, causam ao leitor a noção de representatividade. Concluímos que o fantástico brasileiro apresenta uma grande relevância na educação literária.

Palavras-chave: Fantástico, Leitura, Ensino Médio.

Abstract: In Brazil, the fantastic is still considered a marginal genre. Due to its ludic aspect, it's commonly more worked in the early years of Basic Education. However, fantastic fiction (especially that written by national authors) is usually overlooked in the formation of the reader in high school. It was noted that the brazilian fantastic, in its appliance in the teaching context, remains invisible. Therefore, we realize the need to approach literary texts that help in the formation of young readers and that also represent brazilian culture. The object of our analysis is the satirical newspaper of fantastic fiction, created by Angelo Dias. The general objective is to analyze the fictitious newspaper *Tempos Fantásticos*, and as specific objectives: to explore the elements of brazilian culture in the work and examine its didactic potential for high school classes. This research is based on Todorov's (2008) concepts of fantastic, Petit's (2009) and Martins's (1982) of reading and Menegolla and Sant'Anna's (2014) of planning. It was found that *Tempos Fantásticos*, when applied in the context of teaching, instigates the young audience to read, through the fantastic theme and comic content. In addition, both the writing and the typical elements of brazilian culture in the work mentioned, cause the reader the notion of representativeness. It's concluded that the brazilian fantastic presents a great relevance in literary education.

Keywords: Fantastic, Reading, Highschool.

INTRODUÇÃO

O fantástico sempre esteve presente na formação da cultura brasileira. Ao que se refere a sua interação com a literatura nacional, é notável que há uma forte influência de elementos da mitologia e do folclore nacional. Através de obras como *Reinações de Narizinho* (1931) e *A Turma do Pererê* (1959), escritos respectivamente pelos autores Monteiro Lobato e Ziraldo, o fantástico e os mitos nacionais se cruzam com a literatura infantojuvenil. Em tais padrões de obras vê-se que são apresentados ao leitor componentes da cultura brasileira; seja eventos históricos ou arquétipos de integrantes de determinadas comunidades. Num contexto escolar, são introduzidos diversos livros de literatura fantástica para o público das classes iniciais do Ensino Básico. No entanto, quando se trata do Ensino Médio, observa-se uma escassez de livros de ficção fantástica. Isto é, devido ao potencial lúdico do gênero em questão é, usualmente, estimulado apenas para turmas de Ensino Fundamental.

É fato que narrativas fantásticas como *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, ou *Incidente em Antares* (1971), de Érico Veríssimo, ainda aparecem nas leituras obrigatórias de vestibulares e nas grades curriculares de turmas do Ensino

Médio. Contudo, é evidente que tais narrativas ainda são minoritárias dentre os livros selecionados para jovens leitores. Ademais, é perceptível que há uma insuficiência do fantástico brasileiro em sala de aula e com narrativas que dialoguem com outros leitores à exceção do público infantil. À vista disso, vê-se a importância de se trabalhar com obras como o jornal *Tempos Fantásticos*.

Tempos Fantásticos, jornal satírico lançado em 2016 e criado pelo bacharel em jornalismo e designer Angelo Dias, é fundamentado na ficção fantástica para criticar costumes nacionais, além de recontar fatos históricos através de um viés imaginário. O periódico possui 28 edições lançadas (contendo duas páginas nas edições do primeiro e segundo ano, e oito páginas nas do terceiro), que foram publicadas mensalmente por meio digital em formato de arquivo pdf e vendidas no formato físico também no site¹ do jornal.

Tempos Fantásticos simula a organização de um jornal, tanto em sua estrutura quanto em sua linguagem. Através de um teor de comicidade, a união entre a linguagem jornalística canônica, análise dos costumes nacionais e elementos do fantástico, o periódico oferece uma leitura lúdica. Deste modo, repara-se a capacidade educativa do material mencionado para jovens leitores.

Assim, observa-se que o impulsionamento das competências leitoras nas séries iniciais são mais recorrentes que no Ensino Médio. Deste modo, ainda há uma carência evidente de obras do fantástico que dialoguem com a vivência e conjunturas típicas da juventude brasileira. Para mais, é notável que não somente para formação leitora como também no cânone literário e nas pesquisas acadêmicas, a ficção fantástica brasileira permanece preterida.

Ponderando que o gênero em questão continua a ser invisibilizado num contexto de ensino, sobretudo em turmas do Ensino Médio, constatou-se a necessidade de explorar o jornal satírico digital *Tempos Fantásticos*, de Angelo Dias. Compreende-se que o jornal supracitado não apenas pode propiciar uma formação leitora para jovens, como também aborda em seus textos aspectos representativos da cultura do Brasil.

Esta pesquisa tem como objetivo geral o de analisar o jornal *Tempos Fantásticos*, e como objetivos específicos temos o de explorar os elementos da cultura

¹ <https://www.temposfantasticos.com>

brasileira na obra, além de examinar o potencial didático desta para turmas do Ensino Médio.

O FANTÁSTICO: REALIDADE E AMBIGUIDADE

No livro *Introdução à literatura fantástica* (2008), o fantástico é definido como “a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2008, p. 25). Desta maneira, é possível perceber que o gênero tem em seu cerne a característica de estimular a imaginação e refletir sobre conjunturas sociais. Isto é, quando se pensa num contexto de leitura voltado para crianças, a inserção do elemento fantástico frequentemente acaba sendo utilizado apenas como alegoria ou como a extensão de fabulação. Tal uso, criticado pelo próprio Tzvetan Todorov, tem a possibilidade de se desenvolver de modo razoável quando aplicado a turmas de Ensino Médio.

A priori, cabe a ponderação de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (também referidas como TICs) são parte dominante da rotina da maioria dos indivíduos, sobretudo aqueles que passam pela adolescência. Deste modo, é perceptível que muitos adolescentes são introduzidos a questões sobre sociedade, cultura e política nas redes sociais. Contudo, vale salientar que com a popularização de redes sociais, também houve um considerável aumento de notícias desatualizadas na internet. Apesar de terem crescido com mais acesso a informações do que as demais gerações, os jovens passaram igualmente pela disseminação e normalização em massa de *fake news*.

Nota-se que nesta era digital, devido a rápida mudança de um fato passar de verídico para falso nas redes sociais, conceitos como “realidade” e “fantasia” tornam-se cada vez mais relativos e dúbios para os nascidos no período de ascensão tecnológica. Como apontado pelo pesquisador Rodrigo Seixas (2019, p.3), a humanidade passa pela “era da pós-verdade”. Assim sendo, a relação do público mais jovem com a ficção fantástica tem a possibilidade de ser mais crítica, levando em consideração que o gênero já mencionado também faz com que adolescentes reflitam as circunstâncias de sua própria realidade e busquem comparar e discernir as do mundo (seja utópico ou distópico) apresentado na literatura fantástica. Posto que,

[a]o analisar tais referências conceituais, observa-se o quanto a literatura fantástica pode ser compreendida de forma mais ampla, adentrando caminhos mais profundos e, assim, trazer o leitor para ser cúmplice das suas manifestações artísticas (GUERRA, 2015, p. 64).

É possível afirmar que o jornal *Tempos Fantásticos* utiliza de tal estratégia devido à construção do humor e das referências ao cenário cultural e político da década de 2010. É através do que Martins (1982, p. 48) chama de “leitura emocional” que os leitores, sobretudo os mais jovens, criam vínculos com os textos literários: por meio do subjetivismo atrelado principalmente ao processo de identificação que o leitor faz com o material. No jornal mencionado, o leitor do Ensino Médio encontra figuras históricas, menções a acontecimentos marcantes da década de 2010 e referências à cultura *pop*. Porém, um de seus diferenciais é o reforço a signos nacionais, como pode ser visto na Quadro 1:

Quadro 1 - Ilustração de Lampião na 19ª edição de *Tempos Fantásticos*.

Criação da máquina Maracatu Atômico é atribuída à Lampião

Angelo Dias
Do Presente Alternativo

No aniversário de 70 anos do Maracatu Atômico, dispositivo que fornece energia para todas as cidades do nordeste brasileiro, pesquisadores do Centro Científico Science (CCS) descobriram outro motivo para comemorar.

Após quase vinte anos de pesquisa, os historiadores do CCS conseguiram ligar a criação do gerador de energia perpétua a Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, pesquisador, revolucionário e cangaceiro.

Lampião teria utilizado os talentos múltiplos de seu bando para criar a máquina, encontrada no fim dos anos 1950 em sua cidade natal, Serra Talhada, Pernambuco.

“Era sabido que o bando de Lampião foi a principal força por trás da construção das linhas elétricas dos Estados do Nordeste”, disse Jorge Pereira, historiador do CCS. “Um desabamento próximo ao gerador trouxe à tona provas das ações dele”.

O que os historiadores não tinham conhecimento era da participação de Virgulino como construtor da máquina. Entre as provas encontradas, estavam roupas e ferramentas com as iniciais do cangaceiro.

“A história pintou Lampião como um guerrilheiro, violento e criminoso. A comunidade cientí-

ca, porém, conhece a colaboração dele e de seu grupo de pesquisa para o desenvolvimento nordestino”, afirma Pereira.

Origem

A máquina já funcionava quando foi ‘descoberta’ pelo governo, em 1947. O levante popular contra a tomada da máquina, a ‘Guerra das Faíscas’, afastou a polícia e o exército da região, deixando o bando do já falecido Lampião trabalhar tranquilamente — grupo, este, composto por diversos estratos, desde sertanejos até universitários.

O time trabalhou clandestinamente por anos até que, em 1938, foram emboscados por forças governamentais e assassinados. Os policiais mataram e degolaram quase todo o bando de Lampião, incluindo a mulher dele, a química Maria Bonita.

As cabeças foram expostas pelos policiais em locais da região, mas a feição de Lampião era irreconhecível. “Um dos policiais afirmou que deu uma coronhada em Lampião, por isso a deformação. Os poucos sobreviventes, porém, dizem que Virgulino já havia ascendido ao céu, sugado por uma carruagem voadora”, disse o historiador.

A redação do *Tempos Fantásticos* já enviou um correspondente à Universidade de Marte para investigar a participação de Lampião na instituição.

ilustração William Mur (murcontato@gmail.com)



Fonte: *Tempos Fantásticos* (2017).

O jornal apresenta seções para dividir os textos em diferentes propostas. Mesclando entre a ficção científica com a fantástica, são separados por seções que abordam mundos fictícios em diferentes linhas temporais, como por exemplo: “Do presente futuro”, “Do futuro”, “Do passado”, “De um presente paralelo”. A notícia do Quadro 1, apresenta ao leitor uma realidade paralela que se passa no presente e possui mais recursos tecnológicos. Primeiramente, a principal referência se faz é a figura histórica de Virgulino Ferreira da Silva, cangaceiro brasileiro mais conhecido como Lampião. Por meio da notícia fictícia, *Tempos Fantásticos* não apenas representa tal figura histórica, como também dá uma roupagem fantástica a personagem de Lampião, que deixa de ser apenas um cangaceiro para se tornar pesquisador e ao que indica a narrativa, um ser de outro planeta.

Ao abordar a vida de Lampião, o texto também retrata a relação truculenta entre o cangaço com a polícia volante, situação que também se passou em vários estados do Nordeste brasileiro. Na realidade paralela do periódico, a morte de Lampião não se dá devido ao embate com a polícia devido ao banditismo de sua vida como cangaceiro, mas sim da luta pela implantação de um gerador de energia no Nordeste. Também percebe-se a crítica a corrupção do governo e o descaso com a região mencionada.

A priori, o professor de literatura pode, com o material supracitado, realizar uma leitura tutorial com os educandos a respeito do conteúdo abordado. Assim, fomentando discussões como a diferença entre o “presente alternativo” de *Tempos Fantásticos* e os eventos verídicos da história brasileira. Este texto que se passa fora do eixo anglófono, tocando em contextos de uma narrativa no Brasil (e, principalmente, no Nordeste) auxilia no processo de identificação do aluno com o conteúdo, seja por se reconhecer como habitante do local em que se passa a história fictícia ou por correlacionar as personagens do texto com ícones já conhecidos em sua vivência cultural.

Percebe-se que grande parte do enfoque de *Tempos Fantásticos* está justamente em resgatar esses ícones e costumes brasileiros esquecidos pelas leituras realizadas tanto dentro quanto fora da sala de aula. O fantástico que está popularizado na cultura *mainstream* não é o do Brasil. Além disso, não apenas na ficção fantástica, quanto em outros gêneros é possível notar um desmerecimento de tais aspectos socioculturais nacionais. A mitologia e o folclore brasileiro são consideravelmente

menos explorados na literatura do que os mitos estrangeiros. Um dos fatores que distingue *Tempos Fantásticos* das demais obras de ficção fantástica está justamente em sua narrativa tão aberta aos ícones nacionais:

Quadro 2 - Ilustração de saci na 14ª edição de *Tempos Fantásticos*.



Fonte: *Tempos Fantásticos* (2017).

No Quadro 2 vê-se a divulgação do livro *Raízes de Vento e Sangue - 7 visitas ao Folclore Nacional* (2017), de Lauro Kociuba. Apesar de ser um jornal com notícias fictícias, *Tempos Fantásticos* também promove a divulgação de serviços e produtos reais. No entanto, todas as divulgações seguem a premissa da narrativa fantástica e satírica, dando destaque a produtos nacionais. Na imagem acima vê-se que o jornal promove o produto mesclando o humor com fantástico, ao colocar a personagem do folclore brasileiro num cartaz, simulando um criminoso procurado.

Apesar de um dos diferenciais de *Tempos Fantásticos* estar na retomada dos mitos nacionais, há também inúmeras referências a elementos da cultura popular brasileira. Desde telenovelas, celebridades da internet, gírias regionais a ambientes que são conhecidos e frequentados por jovens, o jornal introduz em suas edições componentes que são familiares ao leitor. Mesmo a narrativa se passando em mundos paralelos, o jovem reconhece partes integrantes de sua própria identidade no texto.

Vale a pena levar em consideração o papel do fantástico na crítica social empregada no texto do Quadro 1. Quando *Tempos Fantásticos* introduz a noção de

realidades paralelas com similaridades ao “nosso mundo”, este abre espaço para orientar o leitor a questionar e refletir sobre os costumes e fatos que estão na memória coletiva nacional. Não somente isto, como também favorece ao leitor uma relação de ambiguidade típica do gênero causada pela constante metalinguagem e pela comparação com o “real estabelecido”. Isto torna-se evidente até mesmo na seção introdutória do site do jornal, que é denominada “Sobre”²: “Um legítimo jornal, igual a tantos por aí, em que tudo é ficção e **qualquer semelhança com a realidade pode ou não ser coincidência**” (DIAS, 2016, grifo nosso). Constata-se que *Tempos Fantásticos* segue preceitos do fantástico abordados pela organizadora da antologia *O fantástico brasileiro* (2011), Maria Cristina Batalha, como foi definido na pesquisa de Niels & Melo (2014):

Para a organizadora [...] Maria Cristina Batalha (2011) o fantástico deve ser entendido como um gênero em que o real e o irreal se combinam e assim provocam incertezas acerca das leis de casualidades do mundo empírico do leitor (NIELS & MELO, 2014, p. 191).

De todo modo, é importante reiterar que o real e irreal do gênero em questão se torna evidente quando aplicado num contexto digital. Logo, ao nos atentarmos ao caráter digital do jornal satírico, compreende-se que *Tempos Fantástico* sabe que seus leitores pertencem a uma faixa etária jovem e que a concepção de “pós-verdade” (devido a ligação com redes sociais e outras mídias) já lhe são habituais.

O FANTÁSTICO NA ERA DIGITAL

Segundo Carmo (2015, p. 13), quando se trata da ficção fantástica, “o Brasil não prosperou tanto quanto na América Hispânica”. De fato, é perceptível que tal gênero ainda se qualifica como marginal. Contudo, as obras brasileiras procuram cada vez mais sair de tal *status* trabalhando narrativas que abordam práticas e anseios contemporâneos da humanidade. No caso de *Tempos Fantásticos*, o periódico mescla o fantástico com redes sociais. No quadro 3 vê-se a união de tais elementos:

² <https://www.temposfantasticos.com/#/sobre>

Quadro 3 - Fragmento da primeira página da 21ª edição de *Tempos Fantásticos*. **Tábua Emouija é atual sensação entre millennials**

João Pedro Lima
 De Um Presente Alternativo

ilustração Rafa Nunes (be.net/rafanunes)

Carinha feliz, piscadela, beringela, piscadela. Para os pais e parentes, parece uma comunicação normal de whatsapp; porém, algumas evidências recentes sugerem que esses símbolos — tradicionalmente vistos como inofensivos — hoje fazem parte de um artifício muito mais sinistro. Da união da feitiçaria macabra tradicional e dos costumes modernos dos millennials, surge uma nova forma de contato com o sobrenatural: a tábua Emouija.

Apesar da tendência ser uma novidade, já há especialistas no uso do misticômico artefato, uma tábua Ouija que, ao invés de letras, apresenta os famigerados emojis. Através de muita pesquisa em canais atualmente considerados antiquados, tivemos acesso a um dos introdutores dos rituais ligados à tecnologia no país.

Zezinho D@ N3t, que se descreve como mememante e emojiçeiro, contou que o techno-paganismo, assim como as raízes da Emouija, é antigo no Brasil. “Se fala de misticismo e emoticons, como os emojis eram chamados quando eu era jovem, desde a época do mIRC. No meu tempo, a gente fazia um esforço do caramba pra tentar baixar um espírito ou entidade demoníaca com internet discada e, quando conseguimos, o risco de perder a conexão era enorme”, disse D@ N3t. “Ainda lembro da gente imprimindo mensagens satânicas na impressora matricial. Não dava nem pra saber se a mensagem estava em linguas antigas ou se eram só borrões no papel.”

Independente de sua origem, a Emouija se tornou não só uma coqueluche entre os adolescentes e jovens dos anos 10, mas também uma preocupação enorme

para as camadas mais tradicionalistas da população. Geneviva Tobias, 46, disse que seu filho começou a demonstrar comportamentos estranhos após ter contato com o aparato místico. “Os professores dele disseram que ele passou a escrever todas as respostas das provas com esses símbolos. Os colegas também acharam estranho quando meu filho, ao invés de rir de piadas, dizia xisdê xisdê éle ô éle

sem alterar sua expressão facial.”

Outras manifestações de repúdio ao ‘jogo’ têm tomado corpo de formas mais ostensivas e notáveis. Foi criada a PARE (Pais que Advertem os Riscos da Emouija). Bruno Malafeita, líder e porta-voz da organização, diz que ela está numa cruzada contra a corrupção dos emojis. “Não há mais como diferenciar um bom dia simpático no grupo da família de uma prece

às forças ocultas. Se seus filhos podem estar glorificando Satã com carinhas amarelas sorridentes, o melhor a fazer é bani-las da vida dos cidadãos de bem. Os millennials estão matando a comunicação digital ao transformarem-na numa forma de sacrilégio.”

Apesar dos protestos e temor dessa parcela da população, não há registros de vítimas fatais ou mesmo de ferimentos associados

ao tabuleiro virtual. Satã e a Liga dos Espíritos Malignos, ao serem contatados, negaram quaisquer associações ao fenômeno dessa versão da ‘brincadeira do copo’ executada com mouse e teclado.

A redação do *Tempos Fantásticos* contactou a Associação dos Criadores de Tabuleiros de Emouija (ACTE), mas obteve apenas a seguinte resposta aos e-mails: “XDXDXD :PPPP LOL.”



Fonte: *Tempos Fantásticos* (2018).

Tempos Fantásticos reconhece a relação do Brasil com redes sociais. Sobretudo nos anos 2010, a relação so brasileiro com as TICs é tão íntima que torna-se difícil dissociar a vida “real” e a das redes. O periódico mostra-se consciente dessa relação ao citar elementos da era digital sendo uma extensão do fantástico. Seja os próprios *emojis*, o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* ou até mesmo a menção a memes, percebe-se um viés analítico sobre a era digital na vida dos brasileiros. E aqui está o diferencial de *Tempos Fantásticos*, em diversas obras a narração fantástica apenas

[...] reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência (HELD, 1980, p. 25).

No entanto, *Tempos Fantásticos* vai além de tais premissas de idealizações utópicas que Held (1980) explana em sua pesquisa. O fantástico no jornal supracitado, apesar de fazer parte de uma realidade ambígua e sobrenatural, não se delimita

somente em deslumbrar ou aterrorizar seu leitor. Verifica-se um olhar crítico a comportamentos da atualidade; ao inserir o elemento fantástico numa junção de tabuleiro *ouija* com uma tabela de *emojis*, o jornal faz seu posicionamento sobre como se utilizar o gênero: mostrando o mundano até mesmo no que há de “fantástico”.

Outro fator que deve ser levado em consideração é a que público se dirige o texto em questão. O próprio título da reportagem aponta que o objeto fantástico é popular entre *millennials*. Do mesmo modo, a narrativa faz menção a usuários brasileiros jovens das redes sociais da década de 2010. O texto se preocupa em descrever um cenário similar ao das salas de bate-papo virtual e dos *role-playing games* (RPG) que propicia anonimato aos usuários por meio de nomes falsos e avatares. As situações retratadas no texto, como fixação em jogos, a cultura da internet e as relações entre os usuários do *Emouija* com a escola e os pais é tipicamente comum à comunidade adolescente.

Assim, é indubitável que o *Tempos Fantásticos* compreende a ligação de seus leitores com a internet. A comicidade do material, ao fazer uma espécie de estudo daqueles que cresceram na era digital, expõe o parecer do periódico apontado. Além disso, é nessa comicidade ao retratar uma trama fantástica que menciona um elemento tecnológico, que faz com que a obra seja adequada ao público jovem. Enquanto muitos livros do gênero tentam gerar deslumbramento ou estranhamento no leitor (HELD, 1980, p. 25), o jornal aborda o fantástico nas reportagens numa tentativa de simular a normalidade do “mundo real”.

No Quadro 3 é retratada a trivialidade do mundo da internet, bastante conhecida pelos jovens. Com isso, podemos ver seu potencial em aulas para o Ensino Médio, já que tanto a temática quanto a linguagem são acessíveis ao educando. Em relação a temática, se dá pelo processo de identificação que os jovens podem ter com as personagens e o conteúdo da reportagem fictícia. A linguagem, que simula expressões e organizações do mundo jornalístico, também é conhecida do público juvenil.

Por ser um gênero não usual para classes fora dos anos iniciais, a ficção fantástica pode ser, porventura num primeiro momento, inusitada para alunos que estão acostumados com textos que são mais próximos do mundo “real”. Também há a possibilidade da própria apreensão do ato de ler, que pode ser ampliada com um gênero pouco conhecido. Antes de tudo, é preciso que o professor atue como mediador das obras do fantástico:

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo (PETIT, 2009, p. 178).

Como abordam os pesquisadores Menegolla & Sant'Anna (2014, p. 17), “o ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade”. Isto é, é observando as necessidades dos alunos de obras que dialoguem com as próprias vivências, que se dá o primeiro passo do planejamento. O papel de mediador do professor entre *Tempos Fantásticos* e a classe também abre espaço para que os alunos possam entrar em contato não apenas com a ficção fantástica, mas também com outras mídias para um novo processo de leitura. Na Base Nacional Comum Curricular (2018), na etapa voltada para turmas do Ensino Médio, é explanado:

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor).

Logo, torna-se claro que por pertencer a uma mídia digital e por tratar da cultura de uma sociedade influenciada pelas TICs (além de outros fenômenos adjacentes como pós-verdade e *fake news*), *Tempos Fantásticos* representa a amálgama da ficção fantástica com a geração que domina a linguagem das redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fantástico brasileiro ainda passa por uma evidente invisibilização no cânone literário e nas salas de aula. No entanto, tal apagamento não indica qualquer tipo de inferioridade em comparação aos demais gêneros. Apesar de não ter prosperado tanto quanto o da América Hispânica, o fantástico no Brasil também apresenta qualidades singulares. Uma das obras mais promissoras da ascensão do gênero no

Brasil é o jornal satírico de ficção fantástica, *Tempos Fantásticos*, de Angelo Dias. Em suas 28 edições o periódico analisa situações e signos do cotidiano nacional, os inserindo numa narrativa que esmiúça com as noções de real e imaginário.

Neste artigo pôde-se explorar os elementos representativos da cultura brasileira nas edições de *Tempos Fantásticos*. Notou-se que a constância de ícones folclóricos, além de alusões históricas e referências às regiões do Brasil. Longe de estereótipos ou interpretações rasas, o jornal faz um resgate de tais itens da cultura brasileira, que ainda é bastante preterida pelo cânone literário em comparação a literatura fantástica anglófona. Além disso, grande parte das narrativas tem como plano de fundo a década de 2010 (época em que o periódico publicava suas edições), abordando a cultura digital que ascendeu na época mencionada.

Devido ao enfoque na cultura digital, *Tempos Fantásticos* toca em temáticas e anseios típicos da adolescência. Com uma linguagem humorística e com o fantástico que referencia e analisa componentes recorrentes na vivência de jovens, o jornal em questão mostra-se ideal para uma aplicação em aulas de literatura com turmas do Ensino Médio. É possível constatar que, ao aplicá-lo num contexto de ensino, *Tempos Fantástico* pode auxiliar no processo de leitura dos educandos que não se sentem identificados por grande parte das obras do cânone brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma** [1928]. 22. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARMO, Aguinaldo Adolfo do. Considerações sobre o Fantástico na Literatura. **Revista Memento**, v. 6, n. 1, 2015.

DIAS, Angelo. *et al.* **Tempos Fantásticos**. v. 14, 2017.

_____. **Tempos Fantásticos**. v. 19, 2017.

_____. **Tempos Fantásticos**. v. 21, 2018.

GUERRA, Ferreira. A Narrativa Fantástica na Aprendizagem Escolar. **Olhares & Trilhas**, v. 16, n. 1, 2014.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. 1ed. São Paulo: Summus, 1980.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 16ª reimpressão da 48ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2005. Sítio do Picapau Amarelo.

KOCIUBA, Lauro. **Raízes de Vento e Sangue - 7 visitas ao Folclore Nacional**. 1ed. [s.n.], 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ed. São Paulo, 1982.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: Currículo, área, aula**. 1ed. Editora Vozes Limitada, 2014.

NIELS, C; MELO, F. G. Q. Fantástico à Brasileira: O Gênero Fantástico no Brasil. **Anais do V SAPPIL–Estudos de Literatura**, v. 1, n. 1, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINTO, Ziraldo Alves. **Todo Pererê Volume 1** [1959]. 1ed. Rio de Janeiro, RJ: Salamandra, 2002.

SEIXAS, R. A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 18, n. 1, 29 abr. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Selma Calazans. **O fantástico**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1988.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares** [1971]. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



Capítulo 2

**A MULTIFUNCIONALIDADE
DOS VERBOS PEGAR E
TOMAR EM CORA
CORALINA PELO VIÉS DA
GRAMÁTICA DE
CONSTRUÇÕES**

**Rosania Gomes da Silva Domingues
Déborah Magalhães de Barros**

A MULTIFUNCIONALIDADE DOS VERBOS *PEGAR* E *TOMAR* EM CORA CORALINA PELO VIÉS DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES

THE MULTIFUNCTIONALITY OF VERBS TO TAKE AND TAKE IN CORALINE CORA THROUGH THE BIAS OF THE CONSTRUCTION GRAMMAR

Rosania Gomes da Silva Domingues (UEG)

Mestranda do curso de pós-graduação stricto sensu Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cidade de Goiás.

Email: professorarosaniagoias@hotmail.com

Déborah Magalhães de Barros (UEG)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). Professora titular de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, onde é diretora de Campus (2018-2021) e atua no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade. Email:

deborah_barros@hotmail.com

Resumo: Este trabalho analisa os verbos *pegar* e *tomar* nas obras de Cora Carolina e tem o objetivo de investigar sua multifuncionalidade à luz da Gramática de Construções. Ao adotar essa perspectiva teórica, consideram-se os níveis linguísticos da forma e do significado envolvidos na elaboração de construções com esses verbos. Também são considerados os processos de ordem cognitiva que propiciam os usos, sobretudo, o processo de metaforização. Para atingir o objetivo, utilizamos da pesquisa qualitativa para enquadrar os diferentes usos dos verbos *pegar* e *tomar* nas categorias pleno e suporte. As obras de Cora Coralina (2013a; 2013b, 2013c) são a base de dados para o desenvolvimento desse estudo. As bases teóricas usadas são a Linguística Centrada no Uso de Bybee (2006, 2010) e Neves (2018), que permitiram analisar o uso dos verbos em estudo em seus diferentes contextos de uso, além de analisar os processos cognitivos envolvidos no uso; a Gramática de Construções de Goldberg (2006) propiciou um estudo que considera a integralidade dos níveis linguísticos para a produção de enunciados significativos. A hipótese inicial para o desenvolvimento deste trabalho reside no fato de a língua ter uma base corporal para a construção de metáforas (Silva, 2005). Assim, como os verbos *pegar* e *tomar* têm uma forte relação com o corpo, essa relação pode servir de base para abstratização

desses verbos e para a ampliação de seus contextos de uso e, dessa forma, das suas redes construcionais.

Palavras-chave: Verbos *pegar* e *tomar*. Cora Coralina. Metaforização. Gramática de Construções.

Abstract: This work analyzes the verbs "pegar" and "tomar" in Cora Carolina's book and aims to investigate their multifunctionality in light of the Construction Grammar. In adhering this theoretical perspective, the linguistic levels of form and meaning involved in the elaboration of constructions with these verbs are considered. It is also considered the processes of cognitive order that enable the uses, mainly the process of metaphorization. To achieve the objective, we use qualitative research to frame the different uses of the verbs "tomar" and "pegar" in full and support categories. The works of Cora Coralina (2013a; 2013b, 2013c) are the database for the development of this study. The theoretical bases used are Bybee's Usage-based linguistics (2006, 2010) and Neves (2018), which allowed us to analyze the use of the verbs under study in their different contexts of use, in addition to analyzing the cognitive processes involved in the use; Goldberg's Grammar of Constructions (2006) provided a study that considers the completeness of linguistic levels for the production of meaningful statements. The initial hypothesis for the development of this work lies in the fact that the language has a body base for the construction of metaphors (Silva, 2005). Thus, as the verbs "pegar" and "tomar" have a strong relationship with the body, this relationship can serve as a basis for abstracting these verbs and for expanding their contexts of use and, as consequence, their construction networks.

Keywords: Verbs pick up and take. Cora Coralina. Metaphorization. Construction Grammar.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar uma proposta de análise sobre a multifuncionalidade dos verbos *tomar* e *pegar* na poesia de Cora Coralina, com base numa visão construcionista para a mudança, conforme a Linguística Centrada no Uso (LCU). Nessa perspectiva, trabalhamos com os processos cognitivos apresentados por Bybee (2016), especialmente, o de metaforização que possibilita a abstratização dos verbos pesquisados, impulsionando-os a transitar entre as categorias de verbo pleno e verbo suporte, o que faz com que esses verbos, por terem seus usos expandidos, sejam frequentemente acionados nas amostras analisadas.

Conforme Goldberg (2006), numa abordagem construcional, construções são unidades simbólicas convencionais de forma e significado. Para Traugott e Trousdale (2013), as construções são organizadas em redes esquemáticas, o que possibilita que

diferentes processos e usos influenciem novas construções. Nesta pesquisa, ainda como propõem os autores, compreendemos cada uma das categorias como sendo um nó na rede e supomos que é possível que um item passe a ser associado a um novo nó dentro da rede construcional, da mesma maneira que um item pode impulsionar a constituição de um nó que ainda não existe.

Para essa investigação, foram selecionadas como *corpus* de pesquisa, as obras *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (2013a), *Vintém de Cobre* (2013b), *Histórias da Casa Velha da Ponte* (2013c), de Cora Coralina, por retratarem o legado da cultura goiana. Nessa condição, analisar os textos da autora significa considerar a língua dentro de um contexto social, histórico, geográfico e intercultural da língua que também é a base da abordagem funcionalista centrada no uso.

Dessa forma, respaldados pelos estudos de Bybee (2010; 2016) e Neves (2018) sobre a Linguística Centrada no Uso e de Goldberg (2006) sobre Gramática de Construções, formulamos as seguintes hipóteses sobre os diferentes usos das construções com os verbos *pegar* e *tomar* pelos falantes goianos:

(01) A multifuncionalidade dos verbos *pegar* e *tomar* reside na capacidade criativa humana de utilizar processos cognitivos, sobretudo de metaforização para adaptar a língua às suas necessidades comunicativas;

(02) Os verbos em estudo apresentam uma relação direta com o corpo, pois o corpo é o ponto de referência dessas ações. Além disso, esses verbos estão envolvidos em ações básicas: *requerer posse* de algo e *agarrar algo ou alguém*; *segurar*, por isso são acionados com frequência.

De posse dos dados pesquisados, corroborados pelo referencial teórico citado, verificamos que os verbos *tomar* e *pegar* são motivados a assumir a categoria verbo-suporte na fala goiana influenciados por fatores histórico-culturais e por diferentes processos cognitivos, especialmente o da **metaforização**. Esse processo é uma habilidade que o falante utiliza para atender a uma necessidade de conceptualizar o mundo, partindo de um conceito de base concreta, vinculado a alguma experiência sensorio-motora, para um contexto de significação mais abstrata. (SILVA, 2014).

O processo de metaforização recebe a contribuição da **analogia**, que pelo seu princípio, novas formas surgem a partir de outras já existentes, no caso, com os verbos *tomar* e *pegar*, que aproximam um item do corpo. Todas as vezes que o falante necessitar descrever uma ocorrência na qual haja a aproximação do corpo, existe a

possibilidade de que o indivíduo descreva essa nova ocorrência com esses verbos, como no exemplo citado por Oliveira (2018) sobre o verbo *tomar*. Para o autor, a construção *tomar ranço* – trazer ranço para próximo do referente, possivelmente, tenha sido formada a partir das construções: *tomar gosto* e *tomar ódio*.

Além da analogia, outro processo cognitivo que favorece a metaforização dos verbos em estudo é o **chunking**, especialmente, por ele resultar da experiência da repetição. Um *chunk* é um processo cognitivo que possibilita a organização da memória, por ele ser criado a partir da fusão de *chunks* menores presentes na memória e dar origem a um *chunk* maior. Dessa maneira, quanto mais um conjunto de *chunks* for acessado junto, mais fácil será a compreensão de um *chunk* maior. (BYBEE, 2016).

Os processos de metáfora, analogia e *chunking* envolvem diretamente dados resultantes das interações com o mundo, armazenados na memória. É por meio do processo cognitivo da memória enriquecida que os falantes estocam os feixes de exemplares provenientes de suas experiências linguísticas desde “detalhes fonéticos, [...] de itens lexicais e construções usadas, de significado, de inferências feitas a partir desse significado e do contexto, e de propriedades do contexto social, físico e linguístico” (BYBEE, 2016, p.35)³. Desse modo, a **memória rica** é uma atividade cognitiva básica que atua em dois tipos de construções: as construções de verbo pleno e as construções de verbo suporte. Esses diferentes usos dos verbos *tomar* e *pegar* ocorrem por estarem envolvidos em atividades cotidianas de maneira regular e podem ser facilmente acessados no sistema cognitivo.

Os fatores extralinguísticos que podem motivar os diferentes usos dos verbos em análise, sobretudo os processos cognitivos, em especial a metáfora, serão abordados nesta pesquisa. Inicialmente, descrevemos, brevemente, as vertentes da LCU, assim como as características dos processos acionados pelo uso, os postulados da Gramática de Construções e das construções com verbo pleno e construções com verbo suporte. Após isso, apresentamos a metodologia de análise aplicada, explicitando o porquê do *corpus* apresentado. Finalizamos com a exposição de pesquisas que aplicam o aparato teórico da GC a fenômenos presentes na poesia

³ No original. “phonetic detail, [...] the lexical items and constructions used, the meaning, inferences made from this meaning and from the context, and properties of the social, physical and linguistic context”. (BYBEE, 2010, p.33)

coralineana, que comprovam o dinamismo da língua motivado por forças de natureza cognitiva e comunicativa oriundas no uso interativo da língua.

Fundamentação teórica, metodologia, análises de dados e resultados

Esta seção apresenta considerações sobre teorias linguísticas centradas no uso. Essas teorias defendem que a língua está a serviço da comunicação e que a estrutura linguística é emergente do uso. Para isso, dividimos essa seção em três subseções.

Na primeira subseção, apresentamos as teorias que alicerçam este estudo, sendo elas: a Linguística Centrada no Uso (BYBEE, 2010, 2016; NEVES, 2018) e a Gramática de Construções (GOLDBERG, 2006). Na segunda subseção, descrevemos o caminho metodológico utilizado e justificamos o porquê da escolha das obras de Cora Coralina como *corpus* de pesquisa. E, por fim, na terceira subseção, tratamos das análises e dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Aporte Teórico: A Linguística Centrada no Uso e a Gramática de Construções

A Linguística Funcional fundamenta-se no preceito de que a linguagem é um processo de interação social. Nesse processo, as expressões linguísticas são compreendidas quando considerados todos os níveis linguísticos, não se restringindo apenas aos aspectos formais. A partir dos postulados de Neves (2018), entendemos que o Funcionalismo linguístico parte dos aspectos pragmáticos (situacionais) da língua, via semântica (sentido), para se chegar à sintaxe (sistema). Além disso, estudos recentes sobre a língua em uso têm mostrado que, no momento da interação, uma série de processos cognitivos são acionados. Com a aproximação dos pressupostos da Linguística Funcional Clássica e da Linguística Cognitiva origina-se um novo termo: Linguística Centrada no Uso⁴ (LCU), que será a base teórica para desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Bybee (2016), na perspectiva da LCU, por mais que apresente regularidades, a língua é dinâmica, fluída, suscetível a variações e mudanças motivadas por forças externas, sejam de natureza cultural ou cognitiva. As mudanças

⁴ Linguística Centrada no Uso - termo empregado por Martelotta (2011) para descrever a junção dos pressupostos da Linguística Funcional Clássica e da Linguística Cognitiva.

linguísticas, derivadas de processos cognitivos, operam em múltiplos casos da língua com o intuito de que os falantes consigam representar, linguisticamente, a sua perceptualização e conceptualização do mundo. Dessa maneira, ainda de acordo com a autora, podemos compreender a língua como sendo um sistema adaptativo complexo, que tem como característica a variação e a gradiência.

A gradiência trata-se do processo de mudança que muitas categorias da língua ou da gramática sofrem de modo progressivo, migrando um elemento de uma categoria para outra continuamente (BYBEE, 2016). Tomamos como exemplo a mudança dos verbos *tomar* e *pegar* da categoria plena para a de suporte, como em *tomar uma decisão* e *pegar doença*. Nas construções apresentadas, todos os elementos que acompanham os verbos são considerados como sendo parte deles, formando, assim, uma única construção. Embasando-se nas análises sobre o verbo-suporte realizadas por Oliveira (2018), tais construções, no que lhes concerne, podem, respectivamente, ser substituídas por *decidir* e *adoecer*.

Nessa condição, ao estudar a língua, mais uma vez, podemos concluir que o foco não deve incidir somente na estrutura, mas também nos processos cognitivos que a criam, tais como: a) categorização, b) a memória enriquecida, c) o *chunking* (agrupamento), d) a analogia e, e) a associação transmodal, assim como propõe Bybee (2016).

A categorização refere-se ao emparelhamento de identidade das palavras e não é discreta, pois um item pode pertencer a duas categorias ao mesmo tempo, ou mudar de categoria, assumindo novas funções (BYBEE, 2016). Essa mudança de categoria pode ser associada aos processos de *desbotamento*, *extensão* e *decatégorização*.

Ainda referindo-se à categoria, Heine (1993) defende que quando um item passa a ser utilizado fora de seu contexto prototípico, há a possibilidade de que ele perca parte de suas propriedades semânticas (desbotamento). Quando isso acontece, também é possível que ele adquira novas propriedades (extensão) e, por consequência, pode passar a fazer parte de novas categorias (decatégorização).

Todos esses conceitos de categorização são caros para o estudo dos verbos *tomar* e *pegar* nesta pesquisa, uma vez que abarcam todos os outros processos cognitivos de domínio geral. A fim de compreender esses conceitos referentes à mudança de categoria, tomemos como exemplo algumas construções com o verbo *dar*. Classificado como um verbo ditransitivo pela gramática funcional (NEVES, 2002),

o verbo *dar* desempenha, em seu uso prototípico, a função de transferência de posse de um item retido no argumento¹ para o argumento², como podemos verificar em: **João deu uma bola para Maria**. No exemplo apresentado, o verbo consegue desempenhar sua função prototípica: de transferência de posse – [João] deu [uma bola] para Maria –. No entanto, alguns usos encontrados fogem desse padrão e o verbo passa a ser utilizado em contextos de transferência mais abstratos, podendo ser considerado mais uma experiência mental do que física, como em: **João [deu atenção] para Maria**; já em **João [deu uma febre]**, o uso do verbo *dar* denota uma experiência física, mas sem envolver dois participantes, normalmente o argumento interno da oração é uma enfermidade: nas duas ocorrências em que o verbo *dar* foge da função prototípica, é possível perceber um desbotamento semântico e, estruturalmente o verbo passa a ser analisado integrado a outras palavras, formando um único bloco significativo, assumindo uma nova categoria, a de verbo suporte.

Esses diferentes usos são impulsionados por uma necessidade do falante de conceptualização dos eventos do mundo e, para dar conta de criar essas novas construções, recorre a formas já existentes, estocadas na memória enriquecida.

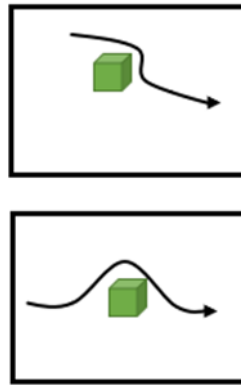
Sobre memória enriquecida, Bybee (2016) assevera que se constitui nos exemplares como resultado de experiências vividas com a língua e que são arquivadas em formas de representações. Os falantes estocam detalhes fonéticos, estruturas, significados e interferências associados aos enunciados. Quanto mais uma forma é usada, mais forte ela fica na representação da memória, por isso a necessidade de categorização e da abstratização, caso contrário não conseguiríamos armazenar todo conteúdo proveniente de nossas experiências linguísticas na memória.

Também passa por categorização a analogia, processo pelo qual, segundo Bybee (2016), novas estruturas são criadas baseadas em estruturas já existentes e contribui para a metaforização. Adotemos como exemplo a construção *dar voltas*. Como já dito, compreendemos que:

as construções linguísticas dependem do conteúdo conceptual que o falante deseja expressar, e, ao analisarmos a construção “dar voltas”, é possível que o falante realize analogias de aspectos da representação do movimento e transfira o significado para outro domínio cognitivo. (FLORES, 2020, p. 86)

A fim de compreender melhor essa ideia, tomemos como empréstimo a representação de um dos esquemas conceptuais possíveis, criado a partir de analogias, da construção [dar voltas] apresentado por Flores (2020, p. 86):

Figura 1: Possibilidade de esquemas conceptuais da construção CX: [Dar voltas]



Fonte: Flores, 2020, p. 86

De acordo com a análise realizada por Flores (2020), os esquemas imagéticos escolhidos para representar o constructo *dar voltas* conseguem integrar tanto a contorno oblíquo do objeto, primeiro esquema, quanto o contorno por cima do objeto, segundo esquema, sendo que o objeto é representado pelo quadrado e a seta representa o percurso realizado por quem interage com o objeto. Por meio desse processo de analogia, o falante passa a conceptualizar ideias concretas em contextos abstratos promovendo, assim, a metaforização.

O processo de metáfora, conforme Neves (2018), é um mecanismo natural pelo qual conceptualizamos a nossa experiência legitimando socioculturalmente domínios menos e mais acessíveis, intersubjetivamente. A partir dessa ideia, Heine; Claudi; Hünemeyer (1991) citados por Silva (2005, p. 43) afirmam que dois tipos de metáforas são distinguidos:

A primeira está relacionada às figuras de linguagem, em que uma expressão nova é formada com uma predicação “falsa” e envolve violação de regras semânticas e conceituais, tal como fazem os poetas e prosadores. A segunda é chamada metáfora emergente. Nela, um item ou expressão é produzido sobre predicações já existentes em contextos e situações novas.

A metáfora pesquisada neste trabalho é a emergente, uma vez que a proposta é compreender os novos usos dos verbos *tomar* e *pegar*, a ponto de mudarem de categoria. A fim de compreendermos melhor essa ideia, tomemos também como empréstimos os exemplos citados por Lakoff (2002, p. 17) apud (Silva, 2005, p. 44): “não consigo tirar essa música da minha cabeça” ou “sua cabeça está recheada de ideias interessantes”, ambos os exemplos nos levam a pensar na metáfora de que “a mente é um recipiente”.

A proposta funcionalista, como já foi dito, admite a possibilidade de a língua estar sujeita às pressões do uso e, nessa perspectiva, mudar de categoria: função e, conseqüentemente, sentido. Conforme Neves (2018, p. 183):

a análise das mudanças semânticas pode ser feita numa leitura metafórica, segundo o arranjo linear das categorias conceptuais. Heine et al. (1991^a, 1991^b) propõem o seguinte arranjo de categorias conceptuais, no qual cada categoria pode ser conceptualizada em relação à categoria precedente, resultando naquilo que esses autores chamam de “metáforas categoriais”: Pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade.

Dessa maneira, é compreensível que muitas das representações linguísticas partam de situações concretas para outras menos concretas, considerando a experiência dos sujeitos, por isso alguns significados são metafóricos e só podem ser compreendidos em contextos específicos de uso, ou seja, algumas expressões linguísticas utilizadas no contexto goiano só são compreendidas com facilidade pelos sujeitos que compartilharem a mesma experiência linguística. Por isso, Givón (1995, p. 72) apud (Neves, 2018, p. 182) recorrendo a Aristóteles e à noção de analogia, “[...] coloca o elemento-chave da metáfora no contexto: são os julgamentos imediatos que ocorrem durante a comunicação viva que conduzem a produção e a captação metafórica de significados.” Para dar conta de defender o seu ponto de vista, o falante acessará a sua memória enriquecida a fim de buscar sequências de palavras entrincheiradas na mente e, frequentemente, usadas e, por meio de um processo criativo, fará uso de novas formas linguísticas. Esse entrincheiramento de diferentes itens na estrutura da língua, podendo esses serem analisados como sendo uma única construção, é o que Bybee (2016) denomina *chunking*. Para Casseb-Galvão e Bagno (2017) um *chunk* trata-se de um processo cognitivo decorrente de uma repetição de

uso de um conjunto de palavras e/ou morfemas, como já foi possível observar nas ocorrências com o verbo *dar* e *tomar* na categoria suporte ao longo da pesquisa.

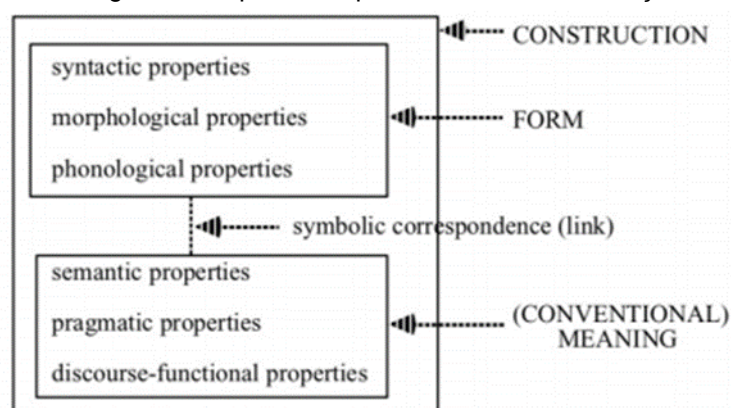
A lista de processos de domínio geral também inclui a capacidade para fazer associações transmodais que fornecem o elo entre o significado e a forma. Nesse processo, diferentes processos cognitivos são ativados simultaneamente para que seja possível a construção do significado. Em *tomar banho*, por exemplo, é a capacidade de depreender o desbotamento do verbo *tomar* e sua junção com o sintagma *banho*, de relacionar os processos sintáticos, semânticos e pragmáticos, que tornam possível compreender a construção como um todo.

Compreendendo, então, que um dos fatores extralinguísticos que motiva a mudança de categoria dos verbos *tomar* e *pegar* são os processos cognitivos no momento da interação, é que recorremos ao modelo descritivo da Gramática de Construções.

A Gramática de Construções, como estabelece Goldberg (2006), considera que a estrutura da língua é reflexo do uso de seus usuários e, esses usos se dão por meio de construções. Uma construção pode ser abstrata, parcialmente fixa e parcialmente preenchida e ter como unidade básica outras construções, que por sua vez, independem de seu sentido.

Uma construção, nos parâmetros construcionais, é referente ao pareamento entre a forma e a função, entre o polo da fonologia, morfologia e sintaxe e o polo da semântica, pragmática e discurso. Esses dois polos são ligados por meio de um elo simbólico convencionalizado pelo uso entre os falantes de uma comunidade, como mostra o esquema a seguir apresentado por Croft (2001, p. 18) citado por Flores (2020, p. 24):

Figura 2: Esquema do pareamento forma e função.



Fonte: Croft (2001, p. 18) *apud* Flores (2020, p. 24)

Traugott e Trousdale (2013) defendem que as construções se associam em suas categorias por meio de elos em um sistema de pirâmide; quanto mais abaixo na rede formada, mais específica uma construção é. Em contrapartida, quanto mais alta na rede, mais abstrata/esquemática. As categorias formadas em uma rede construcional são denominadas de nós e, na mesma perspectiva do grau de prototipia e da decategorização, é possível que um item passe a integrar um novo nó dentro da rede construcional, da mesma forma que um item pode motivar a formação de um nó ainda não existente.

Ao tratar das diferentes categorias como nós numa rede cognitiva, Traugott e Trousdale (2013) chamam a atenção para a diferenciação entre cada uma das movimentações desses nós, assim como, para o surgimento de um novo nó. Essas movimentações são compreendidas aqui como sendo mudanças na língua. Para as autoras, quando a mudança ocorre em apenas um dos subcomponentes da construção, ou seja, apenas na forma, ou apenas no significado, temos uma mudança construcional. Entretanto, quando a mudança ocorre tanto na forma quanto no conteúdo, temos uma construcionalização, que representa um novo nó formado a partir do pareamento entre a forma e a função.

Nesta análise, utilizaremos da perspectiva de Givón (2001) sobre a estrutura argumental dos verbos para determinar, no *corpus* de Cora Coralina, quais os domínios cognitivos que motivam os verbos *tomar* e *pegar* na sua forma plena a passar por um processo de desbotamento e ser considerado verbo suporte.

Por verbos como tendo sentidos plenos, ou verbos plenos, como defendem Ilari e Basso (2014), entendemos que sejam os verbos que tenham uma alta carga semântica, e que constituem individualmente o predicado. Mesmo que dependamos da análise de seus argumentos para entendê-los como plenos, podemos dizer que esses verbos são conceptualmente menos integrados do que os verbos-suporte empregados em suas construções, visto que as construções com o verbo-suporte, para atingir o seu todo significativo, dependem da contribuição semântica das partes.

Já os verbos-suporte, como defende Neves (2011), são verbos que já passaram por um processo de mudança, sofreram um esvaziamento e são mais integrados ao sintagma nominal para adquirir significado.

A partir da noção de que a língua é motivada pelo uso e orientada para processos que vão para fora da mente, para o domínio da interação comunicativa, e o termo cognitivo envolve uma orientação para estruturas e processos mentais (NEVES, 2018), é que nos propusemos a compreender os fatores extralinguísticos, em especial, os processos cognitivos citados por Bybee (2016), sobretudo o da metaforização, que motiva os verbos *tomar* e *pegar* a ampliar seus usos, passando então a ser reconhecido como uma construção suporte.

Seguem os aparatos metodológicos utilizados para essas análises.

Metodologia

Este trabalho tem como principal perspectiva teórica o Funcionalismo Centrado no Uso, bem como seu modelo de gramática – Gramática de Construções.

No que diz respeito à metodologia, para realizar esta pesquisa, adotaram-se como *corpus* as obras *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (2013a), *Vintém de Cobre* (2013b), *Histórias da Casa Velha da Ponte* (2013c) de Cora Coralina. Foram analisadas qualitativamente, a partir da seleção de 9 inquéritos, sendo 5 (cinco) referentes ao verbo *tomar* e 4 (quatro) ao verbo *pegar*. Optamos por utilizar a obra de Cora Coralina por ser um *corpus* local que valoriza a cultura e apresenta amostras de falas que são cultivadas na região goiana.

No que se refere aos aspectos teóricos, contamos com orientações e conceituações de Bybee (2016) e Neves (2018) que nos possibilitaram analisar os aspectos cognitivos que norteiam os diferentes usos do verbo em estudo; a Gramática de Construções, de Goldberg (2006) e a mudança, de Traugott e Trousdale (2013). Foram considerados alguns trabalhos já realizados em ótica similar como o de Oliveira (2018) e o de Flores (2020).

Análises e resultados

Esta seção tem o intuito de apresentar a exposição de 9 (nove) inquéritos de poemas das obras de Cora Coralina (2013a, 2013b, 2013c), sendo 5 (cinco) relativos ao verbo *tomar* e 4 (quatro) ao verbo *pegar*. As ocorrências com esses verbos têm por objetivo comprovar que as mudanças da língua são procedentes no processo de interação da linguagem, considerando aspectos culturais e cognitivos.

As gramáticas de base formalista tendem a estudar esses verbos, somente a partir da significação da categoria plena: Tomar - *requerer a posse de algo* ou *apropriar-se dele*, Pegar - *Agarrar algo ou alguém; segurar*. Tais análises desconsideram a interferência de fatores externos a língua, bem como a organização criativa de processos cognitivos motivados na interação. A partir dessa lógica, é que propusemos, nessa pesquisa, a investigação dos processos de domínios gerais que nos levam a criar novos usos para os verbos em estudo, fazendo-os assumir novas funções, como podemos verificar nas ocorrências (01), (02) e (03):

(01) Um dia, Preto velho, resto de servidão ficou doente, muito mal para morrer. Gente piedosa, gente inzoneira. Gente ardilosa da cidade **tomou conta** do Negro velho. (CORA CORALINA, 2013a, grifo nosso.)

(02) Gente da lavoura, carregando suas compras, sacos ajoujados. As mulheres, com cestas e crianças, **tomavam conta** das cadeiras, ocupavam as mesinhas com seus embrulhos e, tranquilamente, desabotoavam o vestido, tiravam o seio e davam de mamar aos filhos. (CORA CORALINA, 2013c, grifo nosso.)

(03) Deu foi trabalho prá Siá Norata. Como ela não tinha filhos e o marido já estava “em bom lugar”, **tomou amizade** ao sobrinho e fez o possível para ele arribar, e arribou mesmo. Arribou e entrou na escola, já taludo. (CORA CORALINA, 2013c, grifo nosso.)

Na ocorrência (01), *tomou conta*, o verbo *tomar* foi utilizado fora do seu sistema prototípico de verbo pleno, há uma integração entre os elementos mobilizados na construção semântica resultante da soma das partes. Nesse viés, *tomou conta* é equivalente a *cuidar*, assim, segundo Neves (2011), pode-se considerar a construção, nessa ocorrência, como uma construção com o verbo-suporte.

Esse processo de deslocamento de uso da categoria plena para a de suporte, é possível, pois os processos da analogia e da criatividade linguística permitem que uma nova forma surja a partir de construções já existentes, possibilitando, assim, a abstratização do verbo, que por um processo metafórico, passa a assumir a ideia de trazer um corpo para si e esse corpo precisa ser cuidado.

Além disso, o princípio da prototipia não limita um item a ser pertencente de uma única categoria, desde que ele compartilhe características suficientes com membros de outras categorias. Nesta condição, a ocorrência (01), mesmo pertencendo à categoria suporte, tem como traço comum em relação à plena, a aproximação, o fato de referir-se ao corpo: *cuidar do outro*.

Em (02), apesar da construção ter uma estrutura igual a *tomar conta*, elas têm sentidos distintos. A ideia é de *ocupar* as cadeiras, assim como fizeram com as mesas. A representação é de que um corpo ocupou um espaço, no caso, a cadeira. Nesse caso, mais do que nunca, faz-se necessário levar em consideração o contexto de uso/produção para distinção dos sentidos. É a intencionalidade do falante que fará com que ele categorize as formas linguísticas necessárias para que, por meio de um processo criativo, dê conta de manter a comunicação.

Em *toma amizade*, na ocorrência (03), temos a representação de uma forma de afeição, um sentimento. Uma senhora se afeioou pelo sobrinho e tomou para si a responsabilidade motivada por um sentimento de amizade. Mais uma vez, é importante compreender que mesmo os verbos-suporte apresentando um esquema estrutural semelhante, os sentidos de cada agrupamento são diferentes um do outro. Ainda sendo possível identificar uma semelhança semântica, não terão sentidos intercambiáveis. Tomemos novamente, como o exemplo *toma amizade*, que seguindo o esquema: V + SN, poderia dar origem a *tomar ódio*, *tomar gosto*. Essas novas construções, possivelmente, foram criadas por meio de um processo de analogia. De acordo com Barros (2016, p. 63) “normalmente, as novas formas são baseadas em semelhanças semânticas e fonológicas com formas anteriores.” Nos exemplos apresentados, existe a possibilidade de as novas construções terem sido criadas baseando-se nos dois aspectos, pois quando pensamos, por exemplo, em *toma amizade*, podemos pensar também em *toma gosto*, como sendo apenas uma forma menos intensa ou mais suave de afeição.

Recorrendo ao contexto da cidade de Goiás que surgiu durante o ciclo do ouro a partir exploração dos bandeirantes em busca de índios para o trabalho escravo e de metais preciosos, constatamos que para a captura dos índios fez-se imprescindível a presença dos jesuítas, representantes da igreja católica e, como herança deles, cultivamos o hábito de “pedir a bênção”, como podemos ver na ocorrência abaixo.

(04) Da janela da casa velha da ponte, todo dia, de manhã **tomo a bênção** do rio:

_ Rio Vermelho, meu avozinho, dá sua bênção para mim. (CORA CORALINA, 2013a, grifo nosso.)

Em (04), *tomar a bênção*, significa pedir a bênção. Mais uma vez, é possível observar um esvaziamento no sentido do verbo *tomar* como pleno. De acordo com o dicionário Houaiss *Online* (2020), abençoar significa “dar proteção, converter em algo

benéfico, providenciar auxílio”. Nessa condição, o corpo recebe uma bênção, uma proteção.

As memórias contadas por Cora Coralina, *corpus* desta pesquisa, surgem a partir do contato com o Rio, inicialmente para exploração do ouro e na ocorrência, o rio é humanizado pelo processo de metáfora. E, traços da categoria avó como figura capaz de abençoar e emitir proteção são expandidos para o rio. Percebe-se explicitamente uma relação de afetividade com o rio também pelo uso da expressão no diminutivo: “avozinho”. Aqui é possível perceber uma metaforização estilística – o rio é personificado – torna-se avô – e uma gramatical (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991), no momento que o verbo *tomar* sai da categoria plena, e a construção como um todo, *tomar bênção*, passa a ter o sentido de abençoar.

Em (05), a autora confirma uma das hipóteses levantadas sobre a expansão do uso do verbo *tomar*: estar envolvido em uma ação básica e, conseqüentemente, ser usado com frequência:

(05) Por dá-cá-aquela-palha, ralhos e beliscão. Palmatória e chineladas não faltavam. Quando não, sentada no canto de castigo fazendo trancinhas... "**Tomando propósito**". Expressão muito corrente e pedagógica. (CORA CORALINA, 2013a, grifo nosso.)

Na ocorrência *tomando propósito*, o sentido do verbo *tomar* passou por um desbotamento semântico e passa a significar objetivar-se, educar-se. Mesmo sabendo que a ação pretendida será conquistada a longo prazo, o corpo deverá representar rapidamente a ação. Considerando o tempo, podemos entender que o corpo é um instrumento que pode ser “ajeitado”, “endireitado” de maneira célere.

Ainda na ocorrência (05), o próprio eu lírico afirma que a construção em análise é “muito corrente”, confirmando, assim, a ideia de que um dos fatores que favorecem o surgimento das construções com os verbos em análise é o fato de esses verbos estarem envolvidos em ações rotineiras, realizadas frequentemente.

É importante lembrar que essa característica impulsiona o surgimento de uma construção que foge da sua função prototípica graças, especialmente, ao processo da memória enriquecida que fornece os subsídios básicos, para que, usando da analogia e do *chunking*, seja possível abstratizar o verbo e dar origem a uma construção com sentido metafórico.

Uma outra característica do verbo suporte é poder ser substituído por um verbo pleno com sentido semelhante, como podemos verificar nas ocorrências (06) e (07):

(06) Não brinca com Aninha não. Ela tem Cieiro^{5/} e **pega** na gente (CORA CORALINA, 2013b, grifo nosso.)

(07) Na passagem do carandazal a boiada parada, deitada, muge, baba, lambe os cascos.
_ **Pegou febre.** (CORA CORALINA, 2013a, grifo nosso.)

Na ocorrência (06) é possível recuperar o complemento do verbo, Cieiro, e o significado do verbo passa a ser o de *contrair a doença*, assim como na ocorrência (07). Essa capacidade de substituição do verbo suporte por outro verbo com sentido semelhante comprova o que Cuenca e Hilfert (1999) propõem sobre um item poder pertencer a diferentes categorias. As construções (06) e (07) poderiam ser substituídas pelo verbo *adoecer*.

Em (08) também podemos verificar a possibilidade de substituir o verbo-suporte *pegar nome* por um pleno, *nomear*, sem prejuízo semântico:

(08) Ninguém sabia porque ela tinha **pegado nome** de gente, acrescido de dona. Era Dona Otília. Até os trabalhadores que iam ao quarto dos arreios buscar qualquer pedaço de corda, velhas ferramentas, achavam graça nela. (CORA CORALINA, 2013b, grifo nosso.)

Como já dito, as construções são frutos de processos cognitivos que se encontram estocadas na mente do falante e que, de acordo com a necessidade comunicativa do falante, são acessadas para a formulação de novos enunciados, novas construções. No entanto, conforme o modelo construcional de Traugott e Trousdale (2013), essa mudança pode ocorrer na forma e no significado ao mesmo tempo (construcionalização), ou apenas na forma ou apenas no significado (mudança construcional). Nas ocorrências (06), (07) e (08) é possível perceber que o verbo *pegar*, ao perder algumas de suas propriedades semânticas e ao ser analisado como uma construção-suporte, passou por um processo de construcionalização. Nesse sentido, o entrincheiramento entre o verbo *pegar* e o sintagma nominal dá origem a uma nova construção com o verbo *pegar*, deixando de ser apenas *pegar* para ser analisado como [*pegar* + SN]. Entretanto, se realizarmos uma análise comparativa entre as três ocorrências em questão, verificamos que houve alteração apenas no

⁵ Cieiro - Pequena fenda em sentido linear, que se abre na pele ou nas mucosas sob o efeito do frio, de ácidos etc. – Disponível em: www.dicio.com.br/cieiro. Acesso em: 12 jan. 2021.

significado e que a forma permanece a mesma [*pegar* + SN]; ocasionando então uma mudança construcional.

Segundo Croft (2001) citado por Cezario e Santos (2017), de acordo com a Gramática de Construções, “a noção do nosso conhecimento de linguagem é capturada por uma rede conceptual de construções”. A rede refere-se a um sistema de entidades interconectadas (TRAUGOTT E TROUSDALE, 2013). Desse modo, podemos entender cada um dos usos das construções com o verbo *pegar* como um nó nessa rede cognitiva. Assim, quanto mais frequente for o uso da construção, maior será a possibilidade dela migrar dentro da rede e dar origem a um novo nó, ou mesmo apresentar traços semelhantes de outras construções. No caso das construções com o verbo *pegar*, apesar do uso mais comum ser o da categoria plena, ele tem como traço comum, em relação a construção-suporte, o traço de aproximação com o corpo. No caso das ocorrências (06), (07) e (08), além de também manterem como característica comum a aproximação com o corpo, a estrutura sintática também é semelhante.

Uma outra característica das construções, como afirma Goldberg (2006), é que elas são aprendidas com base nas experiências de mundo do falante. Logo, a construção *pegar nome*, em (08), provavelmente, só será compreendida de maneira produtiva se considerada dentro de um contexto em que os falantes compartilham as mesmas experiências linguísticas. Levando em conta as construções-suporte com o verbo *pegar* no sentido de adoecer, *pegar nome* parece até dar origem a uma ironia, considerando que, normalmente, compreendemos um nome como sendo algo atribuído, recebido.

A partir dessa ideia, mais uma vez, é possível reconhecer a construção-suporte como sendo produto da criatividade humana, já que, para atender a uma necessidade de comunicação no processo de interlocução, o falante é capaz de transferir um conceito de um domínio cognitivo para o outro, fazendo com que esse conceito assumira um sentido diferente. De acordo com Flores (2020), as construções-suporte pertencem os seguintes domínios: movimento, tempo, eventos naturais e condições de saúde, como já foi possível comprovar nos exemplos anteriores. Segue uma construção com o verbo *pegar*, que teve o seu sentido desbotado e passou a indicar movimento.

(09) Dois mil e quinhentos bois consignados. Dois golpes **pegando estrada**. Mil duzentos e cinquenta cada. (CORA CORALINA, 2013a, grifo nosso.)

A construção *pegar a estrada* representa uma metáfora de movimento, caso sejam considerados todos os elementos que a compõe de maneira entrincheirada, e levando em conta o contexto, no caso, uma boiada está sendo guiada, ou melhor, *pegando a estrada*.

A partir da análise das ocorrências elencadas foi possível comprovar as hipóteses levantadas sobre os diferentes significados que as construções com os verbos *tomar* e *pegar* podem assumir em seus contextos de uso, assumindo, inclusive, uma nova função, construção-suporte. Esses novos significados e essa nova função são possíveis devido aos diferentes processos cognitivos que são acionados no momento da interação, sobretudo a analogia, a metáfora, o *chunking*, a memória rica e a associação transmodal. Todos esses processos são acionados concomitantemente na rede mental, como prevê a Gramática de Construção, o que faz com que seja possível ao ser humano usar sua capacidade criativa, linguisticamente.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos confirmações para a hipótese de que a multifuncionalidade dos verbos *tomar* e *pegar* reside na capacidade criativa do ser humano de conceptualizar os eventos do mundo, assim como, a hipótese de que, por serem verbos que têm uma forte relação com o corpo e estarem envolvidos em ações básicas: *requerer posse de algo e agarrar algo ou alguém; segurar* são acessados com frequência e, desse modo, são motivados a mudar de categoria. Por isso, buscamos pesquisar quais os processos cognitivos propostos por Bybee (2016), em especial a analogia, a metáfora e a memória rica, que estão envolvidos na ampliação dos usos dos verbos em estudo, valendo-se da LCU e da proposta descritivista da Gramática de Construções.

A partir das análises realizadas, verificamos que as mudanças na língua são motivadas por fatores de ordem cognitiva e social, com o intuito de garantir a comunicação no momento da interação.

Para suporte referencial exemplificativo, as obras de Cora Coralina representaram um laboratório de usos e costumes linguísticos típicos da região goiana e foram produtivas para esta pesquisa.

Ao longo da análise foi possível perceber que muitas das construções com os verbos *tomar* e *pegar* passaram da categoria plena para a de suporte, motivadas por costumes, ou como dito já na ocorrência (05), serem expressões “correntes”, que ao se tornarem frequentes, acionam diferentes processos cognitivos. No momento da interação, a fim de garantir a comunicação, os processos cognitivos são mobilizados, impulsionando o indivíduo a conectar a memória rica, que guarda após realizada a reprodução por analogia e metaforização, novas construções, frutos da criatividade linguística inerente ao ser humano, justificando os diferentes usos dos verbos *tomar* e *pegar*.

Os resultados deste trabalho podem auxiliar os estudos sobre a expansão das categorias verbais pelo viés da Gramática de Construções, tendo em mente que a língua tem um caráter dinâmico (BYBEE, 2016) e que suas formas variam de acordo a necessidade do falante no momento da interação, por isso leva em conta características socioculturais.

Referências

BARROS, Déborah Magalhães de. **Um Estudo Pancrônico da Voz Reflexiva em Perspectiva Construcional**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BYBEE, Joan L. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, Joan L. **Língua, Uso e Cognição** - Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CASSEB-GALVÃO, V. C. e BAGNO, M. Mudança Linguística. In: Görski, E. M. (et al.). **Dinâmicas Funcionais da Mudança Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CEZARIO, Maria Maura; SANTOS, Monique Petin K.. Estudo Cognitivo-funcional da formação da construção [XQUE] conect no Português. **Gallecia. Estudos da linguística portuguesa e galega**. Universidade de Santiago de Compostela. 2017. ISBN 978-84-16954-41, pp. 959-974.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 2013a.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**. São Paulo: Global, 2013b.

CORALINA, Cora. **Histórias da Casa Velha da Ponte**. São Paulo: Global, 2013c.

FLORES, Eduardo Almeida. **A construção-suporte no português brasileiro**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2020.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago, 1991.

HEINE, Bernd. **Auxiliaries, cognitive forces, and grammaticalization**. New York: Oxford University Press, 1993.

GIVON, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GIVON, T. **Syntax: a functional-typological introduction**. V. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: The nature of generalization in language**. New York: Oxford University Press, 2006.

HOUAISS - Dicionário *Online* de Português. Disponível em: www.dicio.com.br/cieiro. Acessado: 12 jan. 2021.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O Verbo. In: ILARI, Rodolfo; (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe aberta**. V. 3. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins, 2018.

OLIVEIRA, Cleiton Ribeiro. **Tomei a liberdade de fazer este estudo: a multifuncionalidade do verbo tomar em uma amostra de fala da Cidade de Goiás-Go**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2018.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, José Romerito. **O grau em perspectiva: uma abordagem centrada no uso**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Leosmar Aparecido da. **Os usos do “até” na língua falada na cidade de Goiás: funcionalidade e gramaticalização**. Dissertação de Mestrado em Letras – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

TRAUGOTT, E. C; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.



Capítulo 3

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO
DE UMA UNIDADE
DIDÁTICA EM UM MANUAL
COMUNICATIVO-ACIONAL**

Alice Fernandes Henrique

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM MANUAL COMUNICATIVO-ACIONAL

Alice Fernandes Henrique

Graduanda do quinto ano de Letras Português/ Francês pela Universidade Estadual de Maringá aliceferhen@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa partiu da análise da *Étape 1* do manual de ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), “Adomania 1 (A1)”, com o objetivo de melhor compreender a construção de uma unidade didática baseada na abordagem comunicativa e na perspectiva acional, propostas pelo “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECR). Primeiramente, para essa análise, fizemos um levantamento das estratégias de aprendizagem que envolvem o ensino de línguas, tendo como base os estudos de Cyr (1998) e O’Malley e Chamot (1990). Identificadas as estratégias, atentamo-nos ao percentual de seus três grupos (as metacognitivas, as cognitivas e as socioafetivas) ao longo da unidade didática. Buscamos uma melhor interpretação dos percentuais encontrados em cada uma das seções relativas à unidade didática aplicando o conceito de Engenharia Didática, de Puren (2011), que entende que uma unidade didática é construída em três planos: *micro* (tarefas pontuais analisadas de forma independente), *meso* (uma unidade didática) e *macro* (um projeto didático). A distribuição heterogênea de estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas ao longo da unidade didática, que pode ser melhor explicada se soubermos identificar os diferentes níveis da Engenharia Didática, confirmou a importância do professor para a efetivação de um ensino comunicativo-acional, uma vez que o material didático em si, mesmo que caracterizado como referente à Perspectiva Acional, pode pender para um ensino tradicional, se os níveis *micro*, *meso* e *macro*, bem como as estratégias de aprendizagem predominantes em cada um deles, não forem muito bem geridas e integradas em sala de aula.

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira. Perspectiva Acional. Abordagem Comunicativa. Estratégias de Aprendizagem. Engenharia Didática.

Abstract: The present research was based on the analysis of the *Étape 1* of the French Foreign Language (FFL) teaching manual, “Adomania 1 (A1)”, with the objective of better understanding the construction of a didactic unit based on the communicative approach and the actional perspective, proposed by the “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR). First, for this analysis, we surveyed the learning strategies that involve language teaching, based on the studies by Cyr (1998) and O’Malley and Chamot (1990). Once the strategies have been identified, we paid attention to the percentage of their three groups (metacognitive, cognitive and socio-affective) throughout the didactic unit. We seek a better interpretation of the

percentages found in each of the sections related to the teaching unit by applying the concept of Didactic Engineering, by Puren (2011), which understands that a teaching unit is built on three levels: *micro* (specific tasks analyzed independently), *meso* (a teaching unit) and *macro* (a teaching project). The heterogeneous distribution of metacognitive, cognitive and socio-affective strategies throughout the didactic unit, which can be better explained if we know how to identify the different levels of Didactic Engineering, confirmed the importance of the teacher for the realization of a communicative-actional teaching, since the didactic material itself, even if characterized as referring to the Action Perspective, may lean towards traditional education, if the *micro*, *meso* and *macro* levels, as well as the prevailing learning strategies in each of them, are not very well managed and integrated in classroom.

Key words: French as a Foreign Language. Language-action Perspective. Communicative Approach. Learning Strategies.

INTRODUÇÃO

A perspectiva acional tem sido o modelo de ensino-aprendizagem mais utilizado nos materiais de língua estrangeira atualmente. Tomando o aprendente como ator social, ela o leva à resolução de *tarefas*, que vão além do viés linguístico, e que se enquadram em determinadas situações, presentes em contextos específicos, que, por sua vez são referentes a determinado domínio de atuação (GIRARDET, 2011). Colocando em destaque os processos cognitivos do aprendente, bem como sua autonomia, a perspectiva acional (assim como sua antecessora, a abordagem comunicativa) confere grande importância às *estratégias de aprendizagem*. Apesar de serem um tema já recorrente em meio aos estudos sobre ensino e aprendizagem de L2 (Segunda Língua) e LE (Língua Estrangeira), O'Malley e Chamot (1990) foram os primeiros a elencá-las dispondo de um respaldo científico. Nesta pesquisa, buscamos identificar as estratégias de aprendizagem presentes na *Étape 1* do material didático acional “Adomania 1 (A1)”, bem como, posteriormente, suas recorrências no decorrer da unidade, tomando como base a teoria de Engenharia Didática, de Puren (2011).

O QECR E O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECR) é criado em 2001 como forma de harmonizar o ensino de línguas estrangeiras na Europa de acordo com as necessidades que surgiam no continente. Devido à maior integração existente entre os países europeus, fez-se necessário um ensino de línguas voltado à

formação de cidadãos multilíngues e multiculturais, em vez de possibilitar simplesmente uma comunicação pontual (para viagens, por exemplo), para a qual os estudantes de língua estrangeira (LE) costumavam ser preparados. (PUREN, 2009).

Na seção 2 do documento, Abordagem Adotada, afirma-se que o QECR é pautado na ação, isto é:

[entende] o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (2001, p. 29)

Tomando o aprendente como ator social, a Perspectiva Acional o leva à resolução de *tarefas*, que vão além do viés linguístico, e que se enquadram em determinadas situações, presentes em contextos específicos, que, por sua vez são referentes a determinado domínio de atuação (GIRARDET, 2011). Pode-se exemplificar tal recorte como, por exemplo, um contexto de um restaurante, referente ao domínio pessoal. Diante desse contexto, há situações como ler o cardápio, fazer o pedido, pedir a conta etc., que exigirão a execução de determinadas tarefas. A escolha do pedido, por exemplo, pode exigir uma discussão com aqueles que estão à mesa a respeito do tamanho dos pratos (individuais ou para dividir) ou um esclarecimento com o garçom sobre determinado ingrediente.

A linguagem depende de um contexto para que faça sentido. Para que seja realizada determinada tarefa socialmente situada, serão necessários determinados *atos de fala*, os quais não se restringem a uma única tarefa, mas podem se repetir no decorrer da progressão da aprendizagem. Girardet (2011) avalia como negativa a abordagem das *salutations* (cumprimentos) em determinados manuais, por exemplo, já que são apresentados os cumprimentos logo na primeira lição, sem que haja contexto específico para seu emprego.

Em um manual pautado na Perspectiva Acional, esse ato de fala seria introduzido aos aprendentes como algo necessário para a realização de determinada tarefa, como cumprimentar a sala. Tal ação seria uma das tarefas necessárias em uma situação específica. Nesse caso, entrar na sala de aula. Ora, diversas outras tarefas poderiam acompanhar a de cumprimentar, como, por exemplo, desculpar-se

pelo atraso (introduzindo, então, atos de fala como *donner des excuses* e, ainda, expressões de causa e consequência para explicar os motivos do atraso).

Na situação apresentada, as tarefas elencadas são classificadas como *tarefas naturais*, já que ocorrem no contexto social de sala de aula. Há, além das naturais, as *tarefas simuladas*, em que, como o próprio nome afirma, simula-se uma situação, e as *tarefas técnicas* (ou *de aprendizagem*), que comportam uma reflexão sobre a língua (GIRARDET, 2011). Para Puren (2009) a possibilidade de existência de um uso real da língua em sala de aula é a principal diferença entre a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Acional. Enquanto a primeira entende a sala de aula como um simulacro que se faz meio para chegar a um objetivo, a comunicação real, a segunda já entende a sala de aula como meio social, comportando, ela mesma, uma comunicação real entre os indivíduos.

Desse modo, Puren (2006) propõe que sejam empregados os termos *tarefa* e *ação* para o *agir na aprendizagem* e o *agir social*, respectivamente. Sendo a Perspectiva Acional a relação entre ação de referência e tarefa de referência. Segundo o autor, o ensino de línguas, que sempre teve sua base na ação que se buscava conseguir do aprendente - fosse ela *ler* (Metodologia Tradicional) ou *agir sobre* (Abordagem Comunicativa) -, passa a ser pensado para que haja a própria *ação social*. Não se age mais *sobre* o outro, mas *com* o outro (PUREN, 2006).

Uma perspectiva pautada na construção de um indivíduo que age socialmente utilizando-se da língua deve, portanto, constituir-se sob um formato, nesse aspecto, coerente. O *scénario d'apprentissage-action* (*roteiro de aprendizagem-ação*) é uma “simulação baseada em uma série de tarefas comunicativas, todas ligadas umas às outras, visando ao cumprimento de uma missão mais ou menos complexa a respeito de um objetivo” (BOURGUIGNON, 2007). Como antes mencionado, determinadas situações exigem determinadas tarefas. Bourguignon (2007) complementa a dinâmica descrita por Girardet (2011), afirmando que uma tarefa é formada por várias outras microtarefas e que a tarefa “maior” é sempre guiada por uma *missão*, ou um *projeto*, que lhe dará sentido.

Adentrando mais precisamente na estrutura de uma tarefa, constrói-se uma sucessão de cinco passos: duas *atividades de recepção* (de leitura e escuta, independentemente da ordem), *interação* (oral ou escrita) e duas *atividades de*

produção (também oral e escrita, ou vice-versa). Tais microtarefas devem ser levadas de forma a desembocarem uma na outra, sem que haja uma ruptura nesse percurso. Como é possível perceber no manual “Adomania 1 (A1)” (que será mais explorado posteriormente), uma *Étape* (neste caso, *Faisons Connaissance*), é dividida em 3 *Leçons*, microtarefas (*Disons et épelons nos noms et prénoms*, *Entrons en contact* e *Donnons des informations personnelles*), para que se chegue a um projeto principal: *Créer un profil pour un jeu vidéo*.

Cada uma dessas lições (microtarefas) é iniciada por um documento escrito, seguido de um documento oral, atividades linguísticas - para que se possa efetuar o que é proposto -, um ou mais exercícios de interação, geralmente oral, utilizando-se de tais artifícios, e, geralmente, uma produção ao final. O que deve ser destacado, portanto, é que as três microtarefas apresentadas colaboram para a execução de algo maior, *faire connaissance*, tarefa essa que passa a fazer sentido graças à execução de algo concreto, anunciado no início da *Étape*, *Faisons un portrait musical*.

Puren (2009) destaca, entretanto, que a prática de ações sociais por parte dos alunos já havia sido defendida por Célestin Freinet, com a chamada Pedagogia do Projeto, que não recebeu a devida atenção à sua época devido à Abordagem Comunicativa em voga e que a possibilidade de hoje se dividir o agir em *tarefas* e *ações* mostra que não houve a substituição de uma abordagem pautada nas ações simuladas por uma que comportasse estritamente o agir social. Pode-se utilizar da simulação para chegar a uma ação social final, produzida na microssociedade da sala de aula.

Esse modo de organizar o ensino, além de atribuir maior sentido ao processo, também visa à construção progressiva dos saberes, o que acontece ao longo da missão proposta e não apenas quando se atinge o produto. Dessa forma, o aluno toma consciência de sua progressão, de onde vem e o que busca alcançar (BOURGUIGNON, 2007). Não somente os *roteiros de ensino-aprendizagem* procuram tal funcionamento, mas os próprios níveis de competência do QECR.

O QECR divide em seis os níveis de competência do aprendente de Língua Estrangeira: A1, A2, B1, B2, C1 et C2, sendo, os dois primeiros, referentes ao *utilizador elementar*, seguidos de B, *utilizador independente*, até, enfim, C, *utilizador proficiente*. O quadro traz a descrição de tais níveis, levando em conta as capacidades

a serem atingidas em cada um deles. Esses níveis são atingidos de forma progressiva, tendo em vista que os critérios dos níveis precedentes continuam presentes no nível almejado.

O manual aqui analisado é referente ao nível A1, que trabalha com uma comunicação simples, com expressões familiares e cotidianas e enunciados muito simples para necessidades concretas. Em A1, destacam-se aspectos pessoais, como local onde vive, pessoas que conhece e coisas que tem. Em linhas gerais, a evolução também se mostra na desenvoltura comunicativa do aprendente: em A1, é possível comunicar-se de modo simples a respeito desses temas, enquanto em A2 busca-se a descrição do que foi destacado, tornando-se mais específico o trabalho com a linguagem, mas complementando o nível anterior.

A Perspectiva Acional, tal qual o QECR, que nela se pauta, buscam um movimento de ensino coerente com aquilo que se busca do aprendente, de modo que estejam relacionados de forma coesa os aprendentes (individualmente e entre si), os professores (individualmente e em relação aos aprendentes), a escola e os autores dos manuais (PUREN, 2009). A consciência do próprio aprendente a respeito do processo de ensino é de extrema importância para a Perspectiva adotada, que tem a metacognição como sua principal característica. Trataremos disso posteriormente.

A PSICOLOGIA COGNITIVA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2 E LE

A Abordagem Comunicativa, base para a posterior Perspectiva Acional, tem como embasamento teórico a Psicologia Cognitiva, corrente pautada na compreensão do processamento da informação por parte do indivíduo que a recebe. Noam Chomsky, no ano de 1959, publicou “Uma resenha sobre o ‘Comportamento Verbal’, de B. F. Skinner”, questionando o tratamento behaviorista da linguagem e afirmando que esse modo de encarar era indicativo da carência de informações que ainda se tinha a respeito desse fenômeno (CHOMSKY, 1959). O cognitivismo considera os processos de cognição por meio dos quais é adquirida e reempregada determinada informação⁶. Dentre tais processos, citamos *atenção*, *percepção*, *aprendizagem*,

⁶ A passagem da análise comportamental à cognitiva possibilitou diferentes ramificações, considerando ou não a existência de uma faculdade da linguagem. Este trabalho, pautado no entendimento que a Psicologia Cognitiva, não diferencia o processamento da linguagem do processamento de qualquer outra informação.

memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento (EYSENCK e KEANE, 2015).

A PSICOLOGIA COGNITIVA EM SEGUNDA LÍNGUA: AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ⁷

Uma abordagem psicológica cujo enfoque são os processos cognitivos, quando utilizada como embasamento ao ensino de segunda língua - L2, dá respaldo teórico às *estratégias de aprendizagem*. Tais estratégias se configuram como formas eficazes de lidar com a aprendizagem de L2 tendo em vista os processos cognitivos já citados. O'Malley e Chamot (1990)⁸, em sua obra "Learning Strategies in Second Language Acquisition", propuseram estratégias agora baseadas na teoria cognitivista, após um período em que o tema fora tratado às escuras por outros estudiosos. Segundo eles, "a aquisição da segunda língua não pode ser entendida sem considerar a interação entre linguagem e cognição" (*idem*, p. 16, tradução nossa), interação essa que, ainda segundo eles, não era devidamente compreendida na época.

As estratégias metacognitivas no ensino-aprendizagem de L2

A metacognição é o primeiro grupo de estratégias de aprendizagem dentre os três elencados por O'Malley e Chamot (1990). Apesar de o termo já ter sido utilizado anteriormente, a metacognição ganha grande espaço nos estudos em Psicologia Cognitiva. Isso significa que, após o emprego da teoria no estudo das estratégias de aprendizagem, esse ponto obteve um grande salto teórico. A metacognição "diz respeito ao conhecimento, bem como ao controle que uma pessoa tem sobre si mesma e sobre suas estratégias cognitivas" (TARDIF, 1992, p. 59 *apud* CYR, 1998, p. 112-113, tradução nossa).

⁷ Apesar de focarmos, aqui, no ensino de Língua Estrangeira (LE), aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de Segunda Língua (L2) serão frequentemente tratados, por serem efetivos, também, em LE.

⁸ É importante salientar que O'Malley e Chamot (1990) não foram os primeiros a associar as estratégias de aprendizagem e a Psicologia Cognitiva. Em seu próprio livro eles mencionam os precursores, Rabinowitz e Chi (1987), Garner (1986) e Mayer (1988).

Dessa forma, O'Malley e Chamot (1990), sobre a metacognição no processo de aprendizagem, elencam os processos de “reflexão (sobre o processo de aprendizagem), preparação (visando à aprendizagem), controle (das atividades de aprendizagem), bem como a autoavaliação” (O, MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 137 *apud* CYR, 1998, tradução nossa). Baseadas nesses processos, as estratégias são: antecipação ou planejamento (*planning*), atenção geral (*directed attention*), atenção seletiva (*selective attention*), autogestão (*self-management*), autorregulagem (*self-monitoring*), identificação de um problema (*problem identification*) e autoavaliação (*self-evaluation*).

A estratégia de antecipação ou planejamento é aquela com a qual o aprendente toma consciência do fio condutor da sequência didática, isto é, onde está e aonde pretende chegar com isso. É sempre necessário, portanto, que as atividades de aprendizagem tenham claros seus porquês e que o aprendente tenha acesso a eles. Também é por meio dessa estratégia que o aluno (agora agente de seu processo de aprendizagem) estabelece seus próprios objetivos a respeito da L2. Outro mecanismo baseado em tal estratégia é a tentativa de prever o conteúdo de determinado documento, seja sonoro ou escrito, partindo de uma introdução, um título ou uma imagem, por exemplo. (CYR, 1998).

As duas estratégias seguintes dizem respeito à atenção. A metacognição, nesse quesito, trata-se da capacidade do aprendente de direcionar sua atenção a determinado plano textual, seja ele um plano geral (atenção geral), de modo que compreenda o documento ignorando minúcias que seriam empecilho para tal, ou específico (atenção seletiva), focando justamente em aspectos minuciosos referentes ao conteúdo ou à língua (CYR, 1998). A atenção pode ser mais bem direcionada a partir de questões do professor ou, utilizando um vocabulário de cunho comunicativo-acional, das tarefas requisitadas.

Em seguida, a estratégia da autogestão diz respeito à organização por parte do aprendente das atividades a serem realizadas em autonomia que contribuam para sua evolução no domínio da L2 (CYR, 1998). Baseando-nos na descrição de Cyr (1998), é possível compreender que essa estratégia está diretamente relacionada à primeira mencionada, a da antecipação ou planejamento. Isso porque as atividades realizadas em autonomia pelo aluno devem visar a um objetivo para que sejam realmente

efetivas. Pode-se dizer que a autogestão é uma evolução concreta dependente de uma consciência maior, de planejamento.

A autorregulagem, por sua vez, consiste em “verificar e corrigir sua performance no decorrer de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação” (CYR, 1998, p. 45). Essa estratégia consiste em um olhar crítico e consciente do aprendente sobre suas atividades linguísticas em L2. É de grande importância, para a evolução do desempenho linguístico do aprendente, esse olhar sobre si mesmo. Ela se manifesta concretamente, por exemplo, por meio da autocorreção. Ela se assemelha muito à autoavaliação. A diferença é que, enquanto a autorregulagem compreende a consciência do desempenho no decorrer da atividade linguística, de maneira contínua, a autoavaliação é a avaliação do resultado geral de sua performance.

A identificação do problema também é primordial para que a unidade didática seja realizada com sucesso. Trata-se da capacidade do aprendente de compreender o procedimento a ser realizado em determinada tarefa proposta. E, mais do que simplesmente compreender o quê, compreender também o porquê de tal realização. Retornamos novamente à antecipação e ao planejamento. Aqui, de forma mais específica, a consciência de um percurso visando a um objetivo específico está presente nas tarefas propostas em uma sequência didática. (CYR, 1998).

As estratégias cognitivas no ensino-aprendizagem de L2

Enquanto as estratégias metacognitivas formam um tipo de *background* no processo de aprendizagem, comportando a visão do próprio aprendente sobre ela, as estratégias cognitivas são aquelas presentes no processo em si, visando a técnicas para a execução de uma tarefa (O'Malley e Chamot, 1990). São elas: repetição (*repetition*), utilização de recursos (*resourcing*), classificação e reagrupamento (*grouping*), tomada de notas (*note taking*), dedução ou indução (*deduction, induction*), substituição (*substitution*), elaboração (*elaboration*), resumo (*summerization*), tradução (*translation*), transferência de conhecimento (*transfer*) e inferência (*inferencing*) (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

A primeira das estratégias de O'Malley e Chamot (1990), a repetição, consiste na utilização de estruturas ou vocábulos adquiridos para a realização de uma tarefa, o que pode acontecer pela busca consciente do aprendente de pôr em prática seus conhecimentos na L2 ou por meio de exercícios propostos pelo próprio material didático ou pelo professor que exijam justamente uma estrutura ou um vocabulário anteriormente apresentados. Já a transferência consiste na utilização de conhecimentos de natureza estritamente linguística, isto é, conhecimentos anteriormente adquiridos na L2 que são recrutados como ponte para novos conhecimentos nessa mesma língua.

A inferência é muito semelhante à elaboração, uma técnica mnemônica para tratar as novas informações na língua-alvo, relacionando-as às informações passadas, com a diferença que, nessa segunda estratégia, as informações a serem associadas vão além do viés linguístico. A elaboração pode ser de vários tipos, dependendo da categoria de conhecimentos pré-adquiridos que está em questão: *elaboração pessoal* (julgamentos pessoais sobre a informação); *de mundo* (referente aos conhecimentos de mundo), *acadêmica* (associando a informações adquiridas nesse contexto); *entre partes* (associando partes de determinada tarefa); *questionadora* (utilizando questões para obter soluções lógicas para a tarefa); *autoavaliativa* (julgando sua relação com a informação); *criativa* (como a criação de uma história) e *imagética* (associando imagens à nova informação). (*idem*)

A utilização de recursos pode ser interpretada, na classificação de Cyr (1998), como referente à pesquisa documental. O maior exemplo dado por ele é a pesquisa em dicionário. Como ele aponta, entretanto, tal prática, quando em excesso, pode comprometer o processo de aprendizagem, tendo em vista que toma o lugar de outras estratégias também importantes, como a dedução, indução (mencionada exclusivamente por O'Malley e Chamot (1990)) e a inferência, que parte do contexto semântico geral para compensar o desconhecimento de determinado termo e é de extrema importância em certos momentos.

Cyr (1998) afirma que a estratégia de dedução e a estratégia de inferência dizem respeito a movimentos contrários. Isso porque, enquanto a inferência vai do macro ao micro, a dedução vai do micro ao macro - partindo, por exemplo, da construção do particípio passado de *finir* (*fini*) e aplicando a mesma regra para outros

verbos em *-ir*, como *partir* (*parti*), *fuir* (*fui*) e *mourir* (*mourri* *) - nesse caso, uma dedução equivocada, já que o correto seria *mort*). A estratégia da dedução é descrita por Cyr (1998) como “uma regra real ou hipotética, em vista de produzir ou compreender a L2” (p. 51, tradução nossa). Cyr (1998) dá grande ênfase ao fato de que, mesmo quando a generalização é realizada de forma equivocada, tal estratégia é de grande importância para o ensino de línguas, pois demonstra o processo de compreensão de seu funcionamento.

Por classificação e reagrupamento, entende-se o ato de reagrupar itens lexicais ou frases baseando-se em traços semânticos ou discursivos em comum. Em um grupo de palavras formado por *bonjour*, *coucou*, *au revoir* e *à bientôt*, por exemplo, seria esperado o reagrupamento das duas primeiras e das duas últimas, baseando-se na compreensão de que o primeiro grupo diz respeito aos cumprimentos e, o segundo, às despedidas. Para Cyr (1998), o reagrupamento é mais efetivo quando associado à tomada de notas e à revisão, tratada por Oxford (1990) como primordial na aprendizagem de línguas; porém não mencionada por O'Malley e Chamot.

A associação entre reagrupamento, tomada de notas e a revisão, apontada anteriormente, aconteceria nessa ordem. Isso porque, para Cyr (1998), o modo mais factível de uma revisão à maneira proposta por Oxford (1990) seria por meio do retorno às notas do conteúdo o qual se tem a intenção de revisar. Ele menciona, nesse sentido, a importância de levar os aprendentes a colocá-las em ordem e, para tal, a estratégia utilizada seria o reagrupamento. Percebe-se que as estratégias são dependentes entre si e, por esse motivo, o domínio de uma delas leva a uma compreensão mais rápida de muitas outras.

A estratégia da substituição não é definida por Cyr (1998). O'Malley e Chamot, entretanto, a caracterizam como “selecionar abordagens alternativas, planos revisados ou diferentes palavras e frases para alcançar uma tarefa linguística” (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 138). Percebe-se que essa estratégia, assim como a de inferência, mencionada anteriormente, consistem no uso da L2 por parte do aprendente por meio dos mecanismos e elementos por ele já conhecidos. Isso significa que o aprendente, em vez de buscar determinada palavra no dicionário (realizando a pesquisa documental), pode substituí-la por alguma que já conheça.

O resumo, última das estratégias elencadas por O'Malley e Chamot (1990), é referente à esquematização do que foi apreendido, seja uma regra gramatical ou uma informação referente a determinada tarefa. Para O'Malley e Chamot (1990), esse resumo pode ser mental, oral ou escrito. Cyr (1998) destaca que essa estratégia pode ser encorajada pelo próprio professor, que pode vir a realizar o resumo com os aprendentes. Cyr (1998) fala, inclusive sobre um esquema (resumo) referente aos objetivos visados. Isso significa que a estratégia não é realizada somente após a aprendizagem, mas também anteriormente. Nesse caso, podendo, inclusive, contribuir para a estratégia metacognitiva de planejamento.

As estratégias socioafetivas no ensino-aprendizagem de L2

O último grupo dentre as estratégias elencadas por O'Malley e Chamot (1990) é o das estratégias socioafetivas. Tanto eles quanto Cyr (1998) as definem como as estratégias que dizem respeito à convivência com o outro. Lê-se, aqui, ao aspecto social da L2, norteadora da Abordagem Comunicativa, bem como da Perspectiva Acional. As estratégias por eles classificadas por O'Malley e Chamot (1990) são a clarificação ou verificação (*questioning for clarification*), a cooperação (*cooperation*), o controle das emoções (*self-talk*) e o autorreforço (*self-reinforcement*).

Cyr (1998), assim como O'Malley e Chamot (1990), classifica a estratégia de clarificação e verificação como requisição de algo além, ou seja, “explicações adicionais, paráfrases ou exemplos” (O'MALLEY AND CHAMOT, 1990, p. 46). Cyr (1998) menciona exclusivamente uma demanda do aprendente ao professor, enquanto O'Malley e Chamot (1990) tratam, também, da demanda do aprendente a seus pares. Para Cyr (1998), a cultura pode interferir grandemente nesse quesito, já que algumas culturas não admitem tal comportamento por parte do aluno, podendo ser interpretado inclusive como ofensa ao professor, que, supostamente, não teria apresentado uma explicação efetiva.

A estratégia seguinte é referente à relação entre pares. A cooperação diz respeito à interação entre aprendentes com o objetivo de “concluir uma tarefa ou resolver um problema de aprendizagem; e solicitar apreciações a respeito de sua performance e de sua aprendizagem” (CYR, 1998, p. 56, tradução nossa). O'Malley e Chamot (1990) tratam, ainda, da checagem de notas entre os aprendentes,

relacionando tal estratégia à tomada de notas, estratégia cognitiva mencionada anteriormente. Nota-se a importância de que as estratégias a princípio individuais tomem um caráter social em sala de aula.

Cyr (1998) finaliza seu comentário sobre as estratégias socioafetivas comentando o controle das emoções (ou, como também mencionado por O'Malley e Chamot (1990), o controle da ansiedade). Esses últimos, entretanto, apresentam uma estratégia além, o autorreforço, que Cyr (1998) trata em conjunto com o controle das emoções, ao mencionar o ato de “recompensar-se”. Enquanto o controle das emoções consiste em um processo mental de acreditar-se apto a uma tarefa futura, o autorreforço é a motivação fruto de uma tarefa já cumprida. Não deixa de ser curioso o emprego de um termo claramente behaviorista quando se tendia a uma abordagem cognitivista.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM “ADOMANIA 1 (M1)”

Nesta seção, será analisada a primeira das oito etapas do livro referente ao material “Adomania 1 – Méthode de Français” (BRILLANT et al., 2016). O material corresponde a uma parte do nível A1 do QECR e é elaborado para de 50 a 60 horas de aula. Destinado ao público adolescente, apresenta, em seu *Avant-propos* (2016, p. 3), um discurso acional, entendendo a interação com o grupo não apenas como um simulacro de contextos reais de comunicação, mas como o próprio contexto real, daí a importância da realização de uma tarefa coletiva, apresentada ao fim de cada uma das etapas, a fim de “mantê-los em uma dinâmica de ação” (BRILLANT et al., 2016, p. 3).

Elencamos as estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas) exigidas em cada um dos itens (exercícios, box recapitulativos, itens para discussão) que compõem as 3 lições da etapa, bem como sua introdução e os exercícios que a seguem. Dessa forma, foi possível uma melhor observação de como se pauta uma sequência didática em um material que tem como norte a perspectiva acional, bem como das estratégias que se encontram em número muito reduzido se comparadas a outras e que poderiam ser mais bem integradas. Contabilizamos uma quantidade e, sobretudo, variedade reduzida de estratégias metacognitivas e socioafetivas se comparada à quantidade de estratégias de natureza cognitiva; sendo

que estratégias cognitivas (63,57%) ainda são mais recorrentes que a soma das metacognitivas e socioafetivas (36,43%).

A elaboração é a estratégia mais recorrente dentre as cognitivas, seguida da repetição; enquanto a dedução (ou indução) e a inferência aparecem em uma quantidade extremamente reduzida. Pode-se supor, daí, que o aprendente em questão não apresente grandes problemas em relação a compreender a evolução de sua aprendizagem e o percurso da unidade didática, mas a falta de estímulo à dedução e inferência pode, primeiro, levá-lo a não aceitar o fato de não compreender um enunciado por completo e, segundo, de refletir mais profundamente sobre a língua em si. A tomada de notas, a substituição e a tradução nem mesmo foram aludidas nesta etapa.

As estratégias metacognitivas presentes foram apenas 3 das 7 classificadas. Não houve a autogestão, a autorregulagem, a identificação de um problema ou a autoavaliação. As três elencadas, antecipação ou planificação, atenção geral e atenção seletiva são usadas, sobretudo, para o conhecimento dos documentos presentes no início de cada lição. A antecipação e a atenção geral, por sua vez, são empregadas para a compreensão do documento como um todo e a atenção seletiva como forma de extrair, desse documento, as estruturas linguísticas que virão a ser trabalhadas na lição. O planejamento consta na apresentação da etapa, em que há a listagem das microtarefas pelas quais o aprendente passará para chegar à última a maior delas, na seção *Ensemble pour*, ao final da etapa.

A atenção geral e a antecipação/planificação apresentam, entretanto, uma porcentagem muito pequena, se comparadas à atenção seletiva, que representa mais de 70% das metacognitivas presentes. Talvez, ainda que referente à acional, o trabalho com os documentos seja muito curto se comparado ao trabalho com questões pontuais da linguagem, o que se relaciona com a quantidade extremamente reduzida de estímulo à inferência, destacada na análise do gráfico anterior. O modo rápido como se dá a descoberta dos documentos, indo direto a estruturas específicas, não permite uma maior utilização dessas estratégias, que lidam com o ato de ignorar momentaneamente partes irrelevantes à compreensão geral e lidar com a incerteza em certos aspectos.

Por fim, as únicas estratégias socioafetivas presentes são a cooperação e o controle das emoções. Essa última, apesar de não estar explícita nos enunciados, é algo que se fará inevitavelmente presente em tarefas como apresentar-se diante do grupo. Já trazido no *Avant-propos* (p. 3) como uma prática de grande importância, a interação se dá de modo recorrente ao longo de toda a etapa, geralmente pela formação de duplas e, ao final (tanto desta quanto de todas as outras oito etapas), por uma interação mais abrangente entre os aprendentes a fim de realizar uma tarefa em comum (trata-se do já mencionado *Ensemble pour*, que, na etapa em questão, consiste na criação de um perfil para um *jeu vidéo* (“videogame”). Mesmo que a tarefa em si não seja sempre realizada pela classe toda, em conjunto, visa-se sempre a compartilhar com a totalidade dos aprendentes de uma sala um projeto realizado, seja em dupla, seja em pequenos grupos.

Analisamos, posteriormente, a progressão dos três grupos de estratégias de aprendizagem ao longo da *Étape*, tornando possível uma melhor visualização do que é ou não posto em voga em cada momento desse processo. Como forma de compreender as estratégias propostas pelo material e sua utilização em sala de aula, seria ilógico dispor as seções exatamente como aparecem, sem levar em conta que sua utilização em sala não seria condizente com tal disposição. Isso quer dizer que os exercícios da seção *Entraînement* foram analisados juntamente à lição à qual correspondem; o que é plausível, considerando que tais exercícios são indicados pelo próprio material durante as lições.

Quadro I – Percentual de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas nas diferentes seções da *Étape 1*.

	Introduction	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Cultures	Ensemble pour	Évaluation
Cognitivas	50%	53,57%	78,57%	68,29%	66,67%	50%	44,45%
Metacognitivas	50%	28,57%	7,14%	17,07%	22,22%	20%	44,45%
Socioafetivas	0%	17,86%	14,29%	14,64%	11,11%	30%	11,1%

É interessante o quão claramente pudemos perceber o equilíbrio entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas no início e ao final da etapa, em que ambas apresentam exatamente o mesmo valor (50% e 44,45%, respectivamente). É igualmente claro o desequilíbrio entre os dois grupos no decorrer das lições,

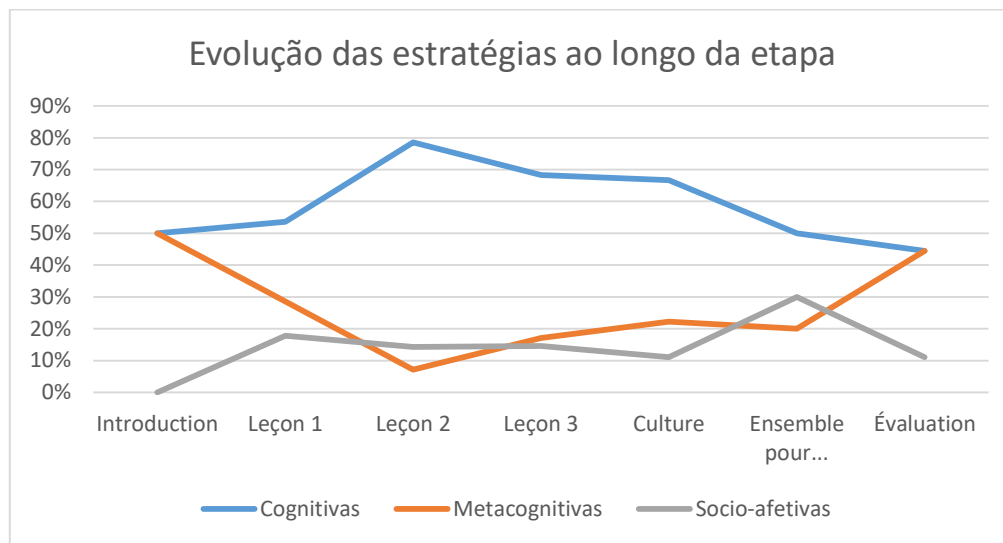
chegando, na *Leçon 2*, a uma diferença máxima de 71,43% entre si. As estratégias socioafetivas, por sua vez, não ultrapassam uma ocorrência de 30% em momento algum, ultrapassando as metacognitivas apenas em suas duas quedas expressivas, que acontecem na *Leçon 2* e em *Ensemble pour*. Os 30%, referentes ao seu ponto mais alto, se dão nesse segundo momento; o que é esperado, já que se trata de uma seção baseada justamente na interação entre o grupo.

A ENGENHARIA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA UNIDADE

No gráfico abaixo, é analisada a recorrência dos três grupos de estratégias de aprendizagem ao longo da etapa em questão, tornando possível uma melhor visualização do que é ou não posto em voga em cada momento desse processo. Como forma de compreender as estratégias propostas pelo material e sua utilização em sala de aula, seria ilógico dispor as seções exatamente como aparecem, sem levar em conta que sua utilização em sala não seria condizente com tal disposição. Isso quer dizer que os exercícios da seção *Entraînement* foram analisados juntamente à lição à qual correspondem; o que é plausível, considerando que tais exercícios são indicados pelo próprio material durante as lições.

É interessante, na visão proposta pelo seguinte gráfico, o quão claramente podemos perceber o equilíbrio entre as cognitivas e as metacognitivas no início e ao final da etapa, em que ambas apresentam exatamente o mesmo valor (50% e 44%, respectivamente). Faz-se igualmente claro o desequilíbrio entre os dois grupos no decorrer das lições, chegando, na *Leçon 2*, a uma diferença máxima de 72% entre si. As estratégias socioafetivas, por sua vez, não ultrapassam uma ocorrência de 30% em momento algum, ultrapassando as metacognitivas apenas em suas duas quedas expressivas, que acontecem na *Leçon 2* e em *Ensemble pour*. Os 30%, referentes ao seu ponto mais alto, se dão nesse segundo momento; o que é esperado, já que se trata de uma seção baseada justamente na interação entre o grupo.

Gráfico I. Evolução do percentual de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas ao longo da *Étape 1*.



Para analisar a progressão da etapa analisada e o desequilíbrio entre estratégias [cognitivas] e [metacognitivas e socioafetivas], sobretudo quando se diz respeito às três lições que a constituem, é necessário compreendermos a estruturação da *Étape*, baseando-nos nas noções, já apresentadas, de *agir de aprendizagem* (tarefas) e *agir social* (ações), diferenciação proposta por Puren (2009). O autor se utiliza desses dois conceitos para ilustrar, posteriormente, os três níveis do que chama de “engenharia didática” (2011): os níveis *micro*, *meso* e *macro*. O que se explicita no gráfico como uma diferença gritante entre os grupos de estratégias em determinados momentos da unidade é reflexo desses três níveis (que, por motivos que virão a ser explicados posteriormente, comportam-se como dois).

Puren (2011) classifica como o *micro* o nível referente às tarefas, as quais ele classifica como “unidade de atividade no interior do processo conjunto de ensino/aprendizagem” (PUREN, 2004, parágrafo 10, tradução nossa), unidade essa que pode ser de ordem semântica, gramatical, material (sobre um documento) etc. Aqui, podemos entender como tais as atividades pontuais referentes às lições (1, 2 e 3 e respectivos exercícios na seção *Entraînement*) e a seção *Cultures*. Cada um dos enunciados contabilizados e analisados referentes a tais momentos apresentam uma unidade de atividade; uma tarefa pontual que analisamos, neste momento, como completa por si, independentemente do todo da unidade didática.

Em um segundo plano, chamado *meso*, analisamos esse conjunto de tarefas de diferentes ordens. Elas são, enfim, englobadas de forma coerente em uma unidade maior, chamada de *unidade didática*. Para Puren (2011), as diferentes tarefas passam a se reforçar e a repetir os conteúdos, tornando aprendizagem possível. No material em análise, é necessário cautela para classificar a unidade didática. Puren (2011) afirma ser, esta, geralmente chamada de lição nos manuais. O que temos, entretanto, é uma organização diferente. Considerando que, para Puren (2011), a unidade didática é aquela finalizada por uma avaliação, a consideraremos aqui como a *Étape*. É reafirmada essa classificação considerando a construção dessa unidade (neste caso, dividida em três menores): ela é iniciada e encerrada de forma a formar um todo e as três lições, por mais que apresentem, cada uma, uma coerência em si, todas se conectam pelo assunto em questão e se reforçam uma à outra, indício já apresentado.

Em nível *macro*, Puren (2011) localiza o *projeto didático*. É importante salientar que, diferentemente da relação entre tarefas e unidade didática, o projeto não se caracteriza por um conjunto de outras unidades menores. O projeto, já apresentado na primeira seção deste trabalho, é a forma de *ação* (*agir social*, e não *agir de aprendizagem*, ou *tarefa*) realizada pelo grupo. Nesse nível, o indivíduo, agora não mais em posição de aprendiz, mas de usuário da língua, utiliza-a sem aspirações puramente linguísticas, mas em um objetivo maior.

A problemática, segundo Puren (2011), consiste na lógica temporal em que existem, em tese, esses dois níveis. O projeto, por acontecer para além da aprendizagem, é pensado para o exterior da sala de aula, ultrapassando os limites de uma unidade didática. A “engenharia didática” busca, então, formas de permitir, em um curso, a coexistência desses dois planos. Dentre as possibilidades por ele elencadas, a que vemos ocorrer no manual analisado é a de reduzir o projeto (que podemos, para melhor compreender seu conceito, visualizar como de natureza maior e irrestrita) à unidade didática, configurando as chamadas *tarefas-projeto*.

Um problema, já alertado por Puren (2011) e que acontece no caso em questão, é que (como o próprio conceito de *tarefa-projeto* bem ilustra ao combinar esses dois conceitos) perde-se parte do que, em teoria, se espera do projeto. Em “Adomania 1”, a tarefa-projeto (seção *Ensemble pour*) não apresenta claramente um objetivo além; pode-se dizer que esse “fazer” tem seu objetivo em si mesmo. Logicamente, vemos a intenção de propor, em sala, uma minissociedade devido à alta de estratégias

socioafetivas (em sua maioria, de cooperação), ainda insuficientes, nesta seção; mas a ação é ainda baseada no uso da linguagem estudada ao longo da unidade, e não uma ação real; o que poderia ocorrer, por exemplo, se o professor propusesse a criação de um perfil em uma rede social (que já é a *tarefa-projeto* proposta), porém em um ambiente virtual real. E que, por que não?, em uma rede social que pudesse ser usada para mediar discussões futuras, para além da unidade didática.

Tendo explicados os três níveis e como eles se refletem nas diferentes seções da etapa, podem-se compreender melhor os dados acima apresentados. O plano *meso*, apesar de referente à constituição de toda a unidade (aqui, *Étape*), reflete-se com mais força justamente nas seções responsáveis pela envoltura desse todo, pelos fatores responsáveis por dar ao todo o aspecto de unidade: *Introduction*, *Culture*, *Ensemble pour* e *Évaluation*, pontos em que há, justamente, a menor diferença (ainda que grande) entre as estratégias cognitivas e aquelas de qualquer uma das outras duas ordens. Uma “forma” acional envolve o todo, dando a ele o *status* de unidade; unidade essa que é composta por tarefas dependentes de instruções que colaborem com a Perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a forma, a nível *meso*, apresenta uma maior coerência com a perspectiva acional - tanto na maneira como é constituída a *Étape*, quanto em um número mais equilibrado de estratégias socioafetivas e metacognitivas nas fases que a “englobam” essa unidade didática, *Introduction*, *Ensemble pour* e *Évaluation* -, a nível *micro*, isto é, nas tarefas de aprendizagem referentes às três *Leçons*, a presença massiva de estratégias cognitivas pode, até mesmo, aproximar o aprendente de um ensino tradicional. Haveria, então, uma “forma” acional e uma “essência”, nas tarefas em si, deficiente em relação à perspectiva proposta.

A condição para que o plano *micro* (das tarefas) seja condizente com a unidade didática como um todo, de forma coerente com a Perspectiva, é a presença do professor no processo de *étayage*, isto é, na condução do grupo, de modo a acionar as estratégias socioafetivas e metacognitivas, somando-as às cognitivas já presentes no manual e permitindo que elas se equiparem ao agir social proposto em *Ensemble*

*pour*⁹, criando uma coerência entre essas duas formas de agir e possibilitando a adoção da perspectiva acional não somente em certos momentos da unidade didática, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem que ela traz.

Além de o *étayage* possibilitar ao aprendentes o melhor conhecimento das estratégias metacognitivas e socioafetivas, tão importantes para o funcionamento da perspectiva, ele mesmo também se configura como fator contribuinte à interação social. Considerando os pontos apresentados ao longo desse trabalho, é visível que o professor seja um constituinte essencial do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva acional, possibilitando a autonomia necessária para que os aprendentes sejam e, mais do que isso, entendam-se como agentes sociais, tanto em sala de aula, tanto no *agir da aprendizagem* quanto no próprio *agir social*.

REFERÊNCIAS

- BÉGIN, Christian. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. **Revue des sciences de l'éducation**, n.34 (1). p. 47-67, 2008.
- BOURGUIGNON, Claire. Apprendre et Enseigner les Langues dans la Perspective Actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. In : **ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA RÉGIONALE DE L'APLV DE GRENOBLE**. 2007. Rouen. Disponível em: <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>>
- BRILLANT, Corina. ERLICH, Sophie. HIMBER, Celine. **Adomania 1 A1: Méthode de Français**. Vanves: Hachette Monde, 2016.
- CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior". **Language**, Chicago, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- PORTUGAL. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.
- CYR, Paul. **Les Stratégies d'Apprentissage**. Paris : CLE International, 1998.
- DEL OLMO, Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. **Cahiers de l'APLIUT**, Cherbourg-en-Contentin , v. 35, n. 1, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/apliut/5315>.
- EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Artmed, 2017.
- GIRARDET, Jacky. Enseigner le FLE Selon une Approche Actionnelle : Quelques propositions Méthodologiques. In: **COLLOQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO PAULO**, 12., 2011.

⁹ É importante não deixar de considerar, aqui, a problemática já apresentada sobre a adaptação do plano *macro* na unidade didática e a perda de sua característica não delimitada por essa unidade.

KENEDY, Eduardo; GUESSER, Simone. O Jovem Chomsky, sua Resenha de 1959 e A Derrocada do Behaviorismo. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. **Chomsky: A reinvenção da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PUREN, Christian. De l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle. **Le Français dans le Monde**, Paris, n.347, p. 37-40, 2006.

_____. De l'Approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Cherbourg-en-Contentin : **Cahiers de l'APLIUT**, v. 23, n. 1, p. 10-26, 2004.

_____. La Nouvelle Perspective Actionnelle et ses Implications sur les Manuels de Langue. In : **l'Approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point**. 1. ed. Paris : Editions Maison des Langues, p. 119-137, 2009.

_____. Projet Pédagogique et Ingénierie de l'Unité Didactique. Cherbourg-en-Contentin : **Cahiers de l'APLIUT**, v. 30, n. 1, p. 11-24, 2011.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners contain clusters of overlapping shapes in shades of blue, red, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners have fewer, more isolated shapes. The central text is set against a plain white background.

Capítulo 4

**A VARIANTE LINGUÍSTICA
NEGRO EM CONTEXTO
NÃO RACIAL:
SENTIDOS PEJORATIVOS E
TRAÇOS RACISTAS**

Reinaldo César Zanardi

A VARIANTE LINGÜÍSTICA *NEGRO* EM CONTEXTO NÃO RACIAL: SENTIDOS PEJORATIVOS E TRAÇOS RACISTAS

Reinaldo César Zanardi

Doutor em Estudos da Linguagem, jornalista, licenciado em Língua Portuguesa, pesquisador colaborador da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: rczanardi@gmail.com

Resumo

A linguagem politicamente correta consolidou-se a partir da proposta de substituir variantes linguísticas consideradas negativas por outras positivas ou de prestígio. O foco dessa modalidade são grupos sociais suscetíveis à vulnerabilidade, que colocam em risco a sua própria segurança. A pessoa negra por causa do racismo; o homossexual por causa da homofobia. Isso para citar apenas dois exemplos. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre o uso linguístico da variante *negro* em contexto não racial e suas implicações para a questão identitária, tão importante para grupos sociais como o de pessoas negras. O corpus compreende 554 reportagens do jornal Folha de S.Paulo, em sua edição on-line, selecionadas a partir do Caderno/Canal Cotidiano, no período de 2000 a 2018. Esse material integra a pesquisa do autor para a sua tese de doutoramento, cujo foco é a linguagem politicamente correta, na perspectiva da variação linguística. Este artigo filia-se à sociolinguística variacionista laboviana, da qual foram adaptados alguns instrumentos para a coleta e a análise dos dados. Os textos foram classificados em cinco categorias. A categoria *Toponímia* é a que apresenta a maior produtividade, conforme os resultados da pesquisa, com 52% do total de reportagens. Em segundo lugar está a categoria *Nome Próprio*; seguida de: *Cor*, *Contrabando/Mercado Ilegal* e *Sumidouro*. Em muitos casos, mesmo fora do conteúdo racial, o uso linguístico da variante *negro* está associado a sentidos estigmatizados – que quando em contexto de interação social – podem reforçar traços discursivos racistas, fazendo a manutenção de valores negativos para o povo negro.

Palavras-chaves: Variante negro. Sociolinguística variacionista. Identitarismo. Folha de S.Paulo.

Abstract

Politically correct language has been solidified by the proposal of replacing linguistic variants considered to be negative by other positive or prestigious ones. The focus of the referred modality are social groups susceptible to vulnerability, which endangers their own safety. The black individual on account of racism; the homosexual due to homophobia, in example. In this context, the goal of the following academic study is to present and reflect on the linguistic usage of the variant black in non-racial context, and its implications for the identity matter, which is greatly important to social groups

such as black people's. The corpus covers 554 reports from Folha de S. Paulo news website, selected out of section Cotidiano, from 2000 to 2018. The material integrates the author's research for his doctorate thesis, which focuses on politically correct language in the perspective of linguistic variation. The article associates with the Variationist Sociolinguistics theoretical approach, from which have been adapted various instruments for data gathering and analysis. The texts have been classified into five categories. The Toponymy category is the one that presents higher productivity according to the research results, with a total of 52% of the reports. Coming second is the category Given Name, followed by Color, Contraband/Illegal Market, and Sinkhole. In numerous instances, even outside the racial context, the linguistic usage of the variant black is associated with stigmatized meanings – which, when in context of social interaction – may reinforce racist speech, so that it perpetuates negative values to black people.

Key words: Variant black. Variationist Sociolinguistics. Identitarianism. Folha de S. Paulo.

INTRODUÇÃO

Um dos elementos centrais da sociolinguística é a relação da língua com as comunidades que compõem uma sociedade e, nesse sentido, muitas abordagens podem ser propostas para estudos linguísticos. Nos últimos anos, chama a atenção o debate a partir do identitarismo que busca discutir, entre outros, a identidade e a representatividade de grupos, dando visibilidade a segmentos, historicamente, oprimidos.

A questão identitária é um elemento caro para muitos segmentos como negros e seus grupos de jovens, mulheres e idosos; população LGBTQIA+ e as particularidades que envolvem diferentes aspectos como sexo, gênero e orientação sexual; pessoas com deficiência e a diversidade da própria deficiência, permanente ou temporária, física ou intelectual; indígenas; entre outros.

Nesse contexto, a comunidade negra com ações e políticas afirmativas conseguiu pautar o debate – mesmo que não realizado de forma massiva e, muitas vezes, circunscrito a acadêmicos e militantes – sobre a questão identitária e sua importância para o segmento; sobre o racismo (estrutural e não estrutural), revelando a perversidade dessa prática; e acerca dos usos linguísticos refletindo sobre expressões racistas, que inferiorizam o negro em sua dignidade humana, com a proposta de substituí-las.

A substituição de variantes linguísticas pejorativas por outras positivas é a proposta central da linguagem politicamente correta (LPC), cujo desenvolvimento se deu nos Estados Unidos na segunda metade do século XX. Foi impulsionado pelos movimentos negros estadunidenses, na luta por direitos civis e contra a segregação racial, que o politicamente correto estabeleceu-se como estratégia de combate ao preconceito, à discriminação e pela inclusão social. Nesse cenário, nascem as políticas afirmativas – como os sistemas de cotas – com reservas de vagas para negros.

O politicamente correto, enquanto comportamento – que luta pela mudança de atitude para com os grupos vulneráveis – chega à linguagem, propondo mudanças de palavras que carregam sentidos estigmatizados por outras de prestígio. Nesse contexto, a prática linguística não é estanque e não deve ser entendida como algo paralelo à prática social. Ambas práticas estão interconectadas, alimentam-se e retroalimentam-se em um processo vigoroso. O preconceito racial a partir da injúria, por exemplo, é evidenciado a partir da prática linguística. É com a adoção de variantes estigmatizadas, carregadas de sentidos negativos e pejorativos, que se demonstra o preconceito contra alguém ou grupos sociais na tentativa de inferiorizá-los.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre o uso linguístico da variante *negro* em contexto não racial e suas implicações para a questão identitária. Contexto não racial, aqui, se refere à palavra *negro* usada fora da atuação de pessoas e lideranças negras, que não esteja associada à luta por direitos civis ou ao combate à discriminação e preconceito. Para tanto, foram criadas cinco categorias para classificar as reportagens e proceder a análise, conforme será apresentado na próxima seção.

PERCURSO METODOLÓGICO

O corpus deste estudo compreende 554 reportagens da versão on-line do jornal Folha de S.Paulo. O material foi coletado pelo autor para a sua tese de doutoramento em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Para a tese, foram levantadas no campo semântico da *negritude*, 1.197 reportagens como parte total do corpus, a partir do canal Cotidiano (período de 2000 a 2018), resultado de um levantamento que teve como variante de entrada a palavra *negro*.

Do total de 1.197 reportagens, 554 foram descartadas por não estarem em contexto racial, ou seja, não diziam respeito à pessoa negra ou ao movimento negro na luta por direitos ou no combate ao preconceito e discriminação racial. É este corpus que integra este estudo, que se filia à sociolinguística variacionista laboviana, da qual foram adaptados instrumentos para a coleta e a análise dos dados. Assim, este artigo propõe classificar as reportagens em cinco categorias, descrever e analisar os sentidos da variante e suas implicações para o identitarismo.

As cinco categorias criadas, para o levantamento de dados, classificam os textos a partir do contexto de ocorrência da variante *negro*: i) *Toponímia*, quando o uso linguístico da variante *negro* está relacionado à designação de lugares e pontos geográficos, como rios, cidades e ruas; ii) *Nome Próprio*, direcionado a pessoas, bandas musicais, entidades, operações policiais; iii) *Cor*, em substituição à variante *preto*; iv) *Contrabando/Mercado Ilegal*, uso linguístico que associa *negro* à ilegalidade/ilicitude; e v) *Sumidouro*, quando associa a variante *negro* ao desaparecimento.

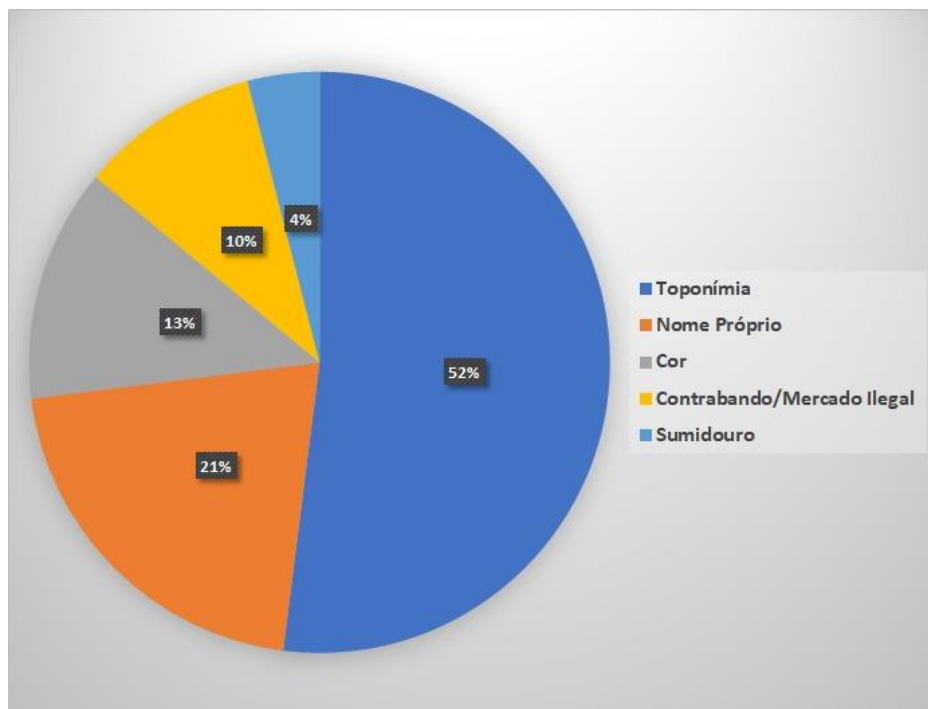
Este trabalho toma o conceito em Nascimento (2003, p. 30) no qual “a identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente.” Para a constituição desses sujeitos, há articulação de um conjunto de operações para orientar a relação com o outro e com o mundo. “A pessoa realiza esse processo por meio da sua experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade, apreendidas na sua interação com os outros. (NASCIMENTO, 2003, p. 31). A interação ocorre a partir da linguagem. Por isso, a importância de estudos de variantes linguísticas dessa natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A classificação de reportagens jornalísticas em categorias para levantamento de dados linguísticos permite apreender o tipo de fato jornalístico e o contexto de ocorrência das variantes linguísticas. Dessa forma, a partir do objeto deste estudo, é possível apreender as circunstâncias nas quais a variante *negro* está inserida, em contexto não racial. Isso permite buscar os sentidos produzidos por tais variantes e como se processam os usos linguísticos em questão.

Das cinco categorias, *Toponímia* é a de maior ocorrência, com 290 reportagens, com 52% do corpus, conforme a Figura 1. Em segundo lugar, está a categoria *Nome Próprio*, com uma produtividade de 115 reportagens, ou seja, 21%; já em terceiro lugar está a categoria *Cor*, com 73 reportagens (13%); seguida de *Contrabando/Mercado Ilegal*, com 52 reportagens (10%); e, por fim; *Sumidouro*, com 24 (4%).

Figura 1: Reportagens do Jornal Folha de S.Paulo, segundo categorias por contexto de uso linguístico da variante negro



Fonte: O autor

Calvet (2002, p. 121) lembra que em diferentes grupos sociais, “há falantes, códigos, variedades de códigos, relações dos falantes com esses códigos e situações de comunicação.” Para ele, cabe ao linguista descrever esses elementos a partir da relação língua e sociedade. O autor não se ocupa da questão identitária aplicada à linguística, mas referenciá-lo é buscar a legitimação a partir do uso linguístico e a variedade de códigos existentes, que afetam os grupos sociais para os quais o identitarismo é um aspecto relevante e que deve nortear, também, os estudos da linguagem.

Na categoria *Toponímia*, o destaque do estudo é para a variante *negro* do Rio Negro, cuja nascente está na Colômbia e a foz, no Brasil. O rio é navegável por mais de 700 km e banha a capital amazonense - Manaus, até encontrar o Solimões e,

juntos, formarem o rio Amazonas. O *negro* do nome do rio se deve à cor escura das suas águas. "Essa cor é resultado dos ácidos húmicos e fúlvicos resultantes da decomposição do húmus no solo que são lentamente transportados para o rio" (FOGAÇA, s/d).

O Rio Negro é muito importante para a região amazônica, porque é dele que muitas comunidades ribeirinhas retiram seu sustento e constitui-se importante via de navegação para o deslocamento humano e o transporte de mercadorias. Além do Amazonas, Rio Negro aparece no corpus do trabalho como os municípios do Paraná e do Mato Grosso, e parte do nome de outro município, Santa Isabel do Rio Negro (AM). Rio Negro também é o nome de um rio no litoral de São Paulo; nome de alameda e bairro, ambos na capital paulista. Por fim, integra o nome de outro rio, na Bahia, o Rio Negro de Palmeira. Os excertos 1 e 2, em que Rio Negro aparece no corpus da pesquisa.

Excerto 1 - O aeroporto Ponta Pelada fica próximo à feira do Panair, localizada à beira do rio Negro --um dos principais pontos de comercialização de peixe fresco de Manaus. No seu entorno, há uma área de mata nativa (FOLHA ONLINE, 2005).

Excerto 2 - O choque foi particularmente grande para o fotógrafo paraense Luiz Braga, 57. "Para mim, que vivo na Amazônia, foi assustador. Eu já tinha feito um ensaio no rio Negro, com a água alagando a floresta, e em São Paulo me deparei com aquele deserto" (BRENHA, 2014).

Emprestando termos da sociolinguística variacionista, a variante *negro* nas reportagens da categoria *Toponímia* podem ser consideradas de prestígio, ou seja, são variantes que ocupam lugar positivo e de destaque dada a importância, por exemplo, do Rio Negro para toda a comunidade banhada por suas águas. Mesmo não estando em contexto racial, a variante *negro* para dar nomes a lugares e pontos geográficos não deixa de remeter à questão racial visto que a variante *negro* invoca sentidos para raça.

Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado à variante *negro* encontrada na segunda categoria: *Nome Próprio*, com 115 reportagens, 21% do total de textos classificados. Nesta categoria, a variante *negro* aparece, por exemplo, no nome da dupla sertaneja (Rio Negro e Solimões); do cantor Negro Léo; do Salão Negro do Congresso Nacional (excerto 3); dos filmes Orfeu Negro e Dominó Negro; da companhia de ballet Cisne Negro; da Unidade Rio Negro, do complexo Franco da

Rocha (Febem); do Hospital Rio Negro (AM); do Centro Administrativo Rio Negro, em Barueri; do Navio Lloyd Rio Negro.

Excerto 3- Na rápida passagem pelo Salão Negro do Congresso, Naruhito parou alguns minutos para apreciar várias peças de ikebana que foram colocadas no caminho por onde transitaria. Elogiou, e a cada explicação respondia em um português pausado: "muito obrigado" (GIRALDI, 2008).

Nessa categoria, no contexto em uso, a variante *negro* tem sentido pejorativo, em nome de operação policial, como a *Operação Dezembro Negro* (excerto 4), deflagrada em dezembro de 2011, para investigar homicídios em São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, praticados por traficantes. No decorrer das investigações, foi descoberto um esquema de corrupção, envolvendo policiais militares. A variante *negro* no nome da operação é negativa por invocar sentidos que associam esse item lexical à violência do crime organizado.

Excerto 4 - O tenente-coronel Djalma Beltrami, ex-juiz de futebol, foi preso novamente esta tarde pela Corregedoria Geral Unificada. A decisão da Justiça aconteceu a partir da denúncia feita por seis promotores do Gaeco (Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado), do Ministério Público estadual. Em dezembro, ele já havia sido detido na operação Dezembro Negro, que investigou homicídios praticados por traficantes em São Gonçalo e que baseou esta denúncia (MARTINS, 2012).

Nascimento (2003, p. 29) afirma que a questão identidade ganha destaque em várias áreas do conhecimento "como constituição do sujeito como indivíduo inserto num contexto social". Quais as implicações para a formação da identidade de um sujeito - preto ou pardo - que vê sua raça associada à criminalidade numa variante linguística? Por isso, Nascimento (2003), afirma que a identidade deve ser refletida em três aspectos: a) na relação do indivíduo com a sociedade; b) no contexto da globalização; c) na interface raça e gênero a partir da dominação. "É fundamental considerar essas questões como referência aos movimentos sociais organizados cuja atuação dá início, impulso e direção a transformações que operam a constituição de novos contornos na ordem mundial" (NASCIMENTO, 2003, p. 30).

Já a variante *negro* com sentido positivo para o nome de uma operação policial ocorre com a operação *Ouro Negro*, realizada em 2006 em Minas Gerais, em associação ao café, mesmo sendo roubo de cargas. A variante está ligada ao nome

do produto e não à prática do roubo. Esse raciocínio pode ser conferido a partir de outra operação, a *Diamante Negro* (2007) (excerto 5), também em MG, que investigou a fabricação ilegal de carvão. O nome está associado ao carvão e não à ilegalidade da sua produção.

Excerto 5 - Os três réus libertados irregularmente haviam sido presos na operação Diamante Negro das polícias, Ministério Público e Secretaria da Fazenda de Minas. O esforço prendeu 26 pessoas que, de acordo com o IEF (Instituto Estadual de Florestas) de Minas, desmataram o equivalente a 45 mil campos de futebol para fabricar carvão (FOLHA ONLINE, 2007).

Esses movimentos são passíveis de serem captados, porque os sentidos das variantes ocorrem de forma prática, a partir da própria realidade, no processo de interação, seja na comunicação face a face ou a partir da leitura de texto escrito. Lefebvre (1966) reforça o caráter social da linguagem.

[...] a existência da linguagem não tem nada de hipotético nem de especulativo. É social e prática. Se por um lado a sua estrutura interna permite definir melhor a racionalidade, por outro ela possui uma realidade. É o real humano, ou pelo menos uma parte importante e talvez característica (ou essencial) dessa realidade (LEFEBVRE, 1966, p. 37).

Com 73 reportagens, ou 13% do total, em 3º lugar com maior produtividade, está a categoria *Cor*, em que o sentido principal está associado à substituição da variante *preto* por *negro*. Nesse contexto, *negro* é a cor de um tipo de arroz, de uma espécie de jacaré, dos pelos do gato, do quadro usado nas escolas, do vestido e de outras roupas, da fumaça, do time carioca Flamengo, entre outros.

Apesar de, majoritariamente, essa categoria apresentar a cor em contexto de uso de prestígio, *negro* aparece também em sentido pejorativo em expressões como i) *domingo negro* (excerto 6), usada por um delegado de polícia para falar da chacina na sede da torcida organizada Pavilhão Nove, do Corinthians, em 2015; ii) *passado negro* (excerto 7), expressão usada por um coronel da PM para se referir a pessoas com antecedentes criminais, envolvidas em briga de torcidas na baixada fluminense, em 2010; e iii) *lado negro*, expressão usada por um pesquisador para falar sobre a falta de responsabilidade na internet, por conta do lançamento de um livro, em 2016.

Excerto 6 - Castilho, no entanto, afirma ter recebido informações sobre conflitos programados para o domingo. "Será um domingo negro.

Sabemos que há muita coisa para acontecer na entrada, saída e no caminho do estádio", ressaltou (FOLHA ONLINE, 2015).

Excerto 7 - "[...] Os seis torcedores do Vasco começaram a agredir o suposto flamenguista. A PM foi acionada novamente e levou seis torcedores do Vasco detidos, sendo que um deles já tem passagem e respondeu por homicídio e o outro por tráfico de drogas, ou seja, são pessoas com um passado negro", disse Castro (BRITO, 2010).

Mais uma vez, esses contextos direcionam sentidos pejorativos para a variante *negro*, associando a negritude a elementos negativos. A subjetividade dessas relações é fundamental para a constituição da identidade do negro, enquanto indivíduo e membro de uma coletividade. O impacto do uso linguístico de *negro*, nessas condições, pode ser percebido – pelo negro – de forma consciente ou inconsciente. De qualquer forma, isso interfere em como negros os são representados e se veem representados a partir de variantes linguísticas.

A 4ª categoria em número de reportagens, com 52 registros (10%), é *Contrabando/Mercado Ilegal*, com a associação da variante *negro* à ilegalidade presente nas expressões *mercado negro* e *câmbio negro*. A variante *negro* é majoritariamente estigmatizada (excertos 8 e 9), em que as expressões são usadas para se referir ao comércio ilegal, ao contrabando de produtos e ao tráfico de pessoas. Entre os contextos de ocorrência dessa variante estão a ilegalidade que envolve drogas, armas, combustível, roupas, produtos tóxicos, agrotóxicos, obras de arte, animais silvestres, aves, medicamentos, moedas estrangeiras, celulares, vale-transporte, passagens de ônibus e até abadá, a credencial do carnaval baiano.

Excerto 8 - No Brasil, o Misoprostol chega a ser vendido no mercado negro, mas muitas vezes é falsificado e, de acordo com especialistas, pode provocar problemas graves para a mãe e para o feto. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, abortos ilegais provocam a morte de uma mulher a cada dois dias no Brasil (BANDEIRA, 2016).

Excerto 9 - A PF estima que a quadrilha tenha movimentado aproximadamente R\$ 54 milhões só no último ano. Eles recorriam ao mercado de câmbio negro e usavam intermediários para comprar moedas estrangeiras com doleiros em São Paulo (SP), Manaus (AM) e Macapá (AP) (MASCARENHAS, 2015).

Em que pesem muitos dicionários associarem o *negro* à cor, a variante consolidou-se como sinônimo para o povo preto em sua luta. Tanto que negro é considerado a somatória de pretos e pardos, em linguagem estatística. Além disso, o

movimento negro reivindica direitos, luta por melhorias da condição de vida e trabalho digno, protesta e condena o racismo, denuncia o genocídio de sua juventude, a violência contra mulheres pretas. Portanto, nada mais justo que rejeitar o sentido pejorativo e o discurso racista presentes em expressões como *mercado negro* e *câmbio negro*, principalmente, quando se tem na língua opções lexicais que podem substituir a variante *negro* nessas expressões, como ilegal, ilícito, paralelo e clandestino.

Por fim, a categoria *Sumidouro* apresenta 24 reportagens (4%) e o destaque é a expressão *buraco negro*, usada em textos que abordam, entre outros, falhas em sistema aéreo de comunicação, sumiço de documentos de processo judicial e buraco de rua. Pelo uso linguístico, *buraco negro* (excerto 10 e 11) refere-se ao desaparecimento, desde documentos oficiais, avião no espaço aéreo até carros e objetos em buraco de rua. Mais uma vez, a variante remete a um discurso racista ao associar a variante *negro* ao desaparecimento, ou seja, a situações negativas.

Excerto 10 - Neste caso, seria como se os laudos do Instituto de Criminalística e do Instituto Médico Legal, além da transcrição dos depoimentos das testemunhas e os documentos juntados ao processo, fosse, tudo junto, sugado por um buraco negro. Impossível achar (CAPRIGLIONE, 2013).

Excerto 11 - A Aeronáutica descarta a existência do chamado "buraco negro" no espaço aéreo brasileiro. Ontem, véspera de um ano do acidente, a FAB (Força Aérea Brasileira) voltou a negar falhas em seu sistema de controle do tráfego aéreo e a afirmar que "algumas normas e procedimentos não foram corretamente executados" (MARRA; SANTIAGO, 2007).

Vale lembrar que a expressão *buraco negro* é emprestada do campo semântico da astronomia. "Em poucas palavras, [buraco negro] é uma consequência da evolução estelar, ou seja, 'é o resultado da morte de uma estrela supermassiva', explica o astrofísico José Dias do Nascimento Júnior" (NISHIDA, 2019).

A associação da variante *negro* a contextos negativos como os evidenciados neste trabalho em expressões como *domingo negro*, *passado negro*, *câmbio negro*, *mercado negro* e *buraco negro* são um problema, por serem um constructo social e não é possível isolar o sentido linguístico da prática social. Elia (1987) reafirma as relações da língua e a sociedade, como um fato cultural.

Partimos da unidade essencial da natureza humana e, portanto, rejeitamos, de plano, a tese da impenetrabilidade das culturas. Quanto a estas, são o resultado da atividade continuada de comunidades humanas em determinadas regiões do planeta. Ora, as línguas são fatos da cultura, isto é, criações do homem (ELIA, 1987, p. 59).

Como fato da cultura, a língua é construída a partir da sua própria evolução com a ação humana ao incorporar variantes que expressam sentidos a partir de aspectos ideológicos. Lembremos que a materialidade da ideologia ocorre na linguagem e se perpetua a partir das escolhas lexicais, realizadas de forma consciente ou não. Esse pensamento encontra respaldo em Labov (2008), quando o pesquisador relaciona a língua ao comportamento social. “Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, idéias e emoções uns aos outros” (LABOV, 2008, p. 215).

Ao tratar de comportamento social e língua, deve-se abordar a crença linguística, elemento determinante para a atitude linguística de uma pessoa. Se ela considera racista o uso dessas expressões, tenderá a eliminá-las do seu cotidiano. Se considerar que não há racismo nos seus sentidos, continuará a usá-las. López-Morales (1993, p. 234) destaca que para definir atitude, é necessário considerar alguns aspectos que se referem à pessoa que fala, como o que se diz, como se diz, quando se diz e a quem se diz algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociolinguística variacionista fornece métodos importantes para a coleta e a descrição de dados que revelam a evolução natural de formas linguísticas em uso. É possível verificar a variação linguística nos planos lexical, sintático, fonético e fonológico, levantando variações regionais, históricas, geracionais e sociais. Por isso, pode – e deve ser associada – a outras teorias.

Este estudo – cujo objetivo é apresentar e refletir sobre o uso linguístico da variante *negro* em contexto não racial – cumpre seu papel ao debater o contexto de ocorrência da variante *negro* e refletir sobre os seus sentidos, associando-os ao conceito de identidade e possíveis implicações para o identitarismo. Portanto, a teoria da sociolinguística variacionista associa-se a outras teorias, expandindo seus horizontes.

A linguagem em uso revela sentidos e marcas ideológicas em um processo de construção social que interliga, de forma simbiótica, língua e sociedade. Por isso, revela também os valores dessa mesma sociedade. Aprender esse processo não é uma tarefa fácil, mas a sua sistematização cabe aos estudiosos da linguagem em suas diferentes áreas e perspectivas teóricas. Bom seria se fosse empreendimento não só de linguistas, mas de todas as categorias profissionais e pessoas que usam a língua como instrumento de trabalho e interação social.

A variante *negro*, mesmo fora do contexto racial, proporciona sentidos cujos contextos podem reforçar traços discursivos racistas, fazendo a manutenção de valores negativos para o povo negro. A língua se faz no cotidiano da interação social, entre indivíduos e grupos sociais, em todos os planos da sociedade. Se uma variante é considerada racista para o segmento que lhe afeta, esse mecanismo não deve ser menosprezado e merece atenção. Afinal, os sentidos são inscritos no uso e não somente na prescrição gramatical ou dicionarizada.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Luiza. Epidemia de zika aumenta apreensão de pílulas abortivas enviadas ao Brasil. **Folha**, 06 fev. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/36ZyIIX>. Acesso em: 23/07/2021.

BRENHA, Heloisa. Mostra traz fotos e pinturas inspiradas na estiagem do sistema Cantareira. **Folha**, 03 out 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3iEyLtl>. Acesso em: 23/07/2021.

BRITO, Diana. Briga de torcidas em São Gonçalo (RJ) foi marcada pela internet, diz polícia; 1 morreu. **Folha**, 12 mar. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3xWIFxQ>. Acesso em: 23/07/2021.

CAPRIGLIONE, Laura. Acusado de estupro é solto após quase 3 anos preso; documentos da ação sumiram. **Folha**, 26 nov. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Wfc5lv>. Acesso em: 23/07/2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

ELIA, Sílvio. **Sociolingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Padrão; Niterói: UFF/EDUFF/PROED, 1987.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. **Por que o Rio Negro possui cor escura?** Disponível em: <https://bit.ly/3y5Lk7m>. Acesso em: 18/11/2020.

FOLHA ONLINE, Ibama fará plano para controlar urubus em Aeroporto de Manaus. **Folha**, 12 nov. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3rsx3PI>. Acesso em: 23/07/2021.

FOLHA ONLINE. Libertados com habeas corpus falso se entregam à polícia. **Folha**, 03 fev. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3rwtFTV>. Acesso em: 23/07/2021.

FOLHA ONLINE. Delegado descarta hipótese de briga de torcida em chacina na sede corintiana. **Folha**, 19 abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Bx7KR2>. Acesso em: 23/07/2021.

GIRALDI, Renata. Príncipe do Japão quebra protocolo e demonstra simplicidade em visita a Brasília. **Folha**, 18 jun. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3zptoVB>. Acesso em: 23/07/2021.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A linguagem e a sociedade**. Tradução de José António Machado. Lisboa: Ulisséia, 1966.

LÓPEZ-MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 2. ed. Madri: Gredos, 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: Identidade, Raça e Gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

MARRA, Livia; SANTIAGO, Renato. Um ano após queda do vôo 1907, familiares ainda cobram respostas. **Folha**, 29 set. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3y1aPXv>. Acesso em: 23/07/2021.

MARTINS, Marco Antônio. Polícia do RJ prende novamente tenente-coronel Djalma Beltrami. **Folha**, 12 jan. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2V4qOp1>. Acesso em: 23/07/2021.

MASCARENHAS, Gabriel. PF prende integrantes de quadrilha especializada em tráfico de mulheres. **Folha**, 16 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36XSGhs>. Acesso em: 23/07/2021

NISHIDA, Erika. **O que são buracos negros e o que acontece se algo for sugado por ele**. 18. set 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wVsuhL>. Acesso em 21/11/2020.

The page features decorative geometric patterns in the corners, consisting of various shapes like squares, circles, and triangles in shades of blue, red, yellow, and white.

Capítulo 5

**A REPRESENTAÇÃO
FEMININA NOS CONTOS
MACHADIANOS “UNS
BRAÇOS”, “MISSA DO
GALO”, “A CARTOMANTE”
E “A CAUSA SECRETA”**

Andressa Bastos de Brito Garcia

Márcia Maria de Melo Araújo

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS CONTOS MACHADIANOS “UNS BRAÇOS”, “MISSA DO GALO”, “A CARTOMANTE” E “A CAUSA SECRETA”

Andressa Bastos de Brito Garcia (mestranda/POSLLI/UEG)

Mestranda pelo programa de pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail:

garciaandressa15@gmail.com

Márcia Maria de Melo Araújo (POSLLI/UEG)

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e

Interculturalidade/POSLLI. E-mail: marcia.araujo@ueg.br

Resumo: A relação entre literatura e sociedade é alvo de discussões entre teóricos em que alguns acreditam que a obra não passa de ficção e outros defendem a ideia de que o autor recebe influência de seu meio. Compreendemos que o cenário social, em que determinada obra foi produzida, pode influenciar de modo direto na criação do enredo e das características físicas e psicológicas das personagens envolvidas (CANDIDO, 1995). É nesse sentido que a Literatura diz muito sobre situações relacionadas à condição humana como o medo da morte, o amor, o ódio, a inveja, o ciúme. Neste artigo temos como proposta refletir sobre a representação feminina na Literatura de Machado de Assis, por meio das personagens principais dos contos "Missa do galo", "Uns braços", "A causa secreta" e "A cartomante". Assim, analisamos a representação feminina por meio da sensibilidade da escrita machadiana, estabelecendo ligação com os estudos de Duby (2001), Bloch (1995) e Candido (2006). Os dois primeiros dizem respeito à origem dos conceitos divergentes entre os sexos e as marcas da misoginia na literatura e, o último, para discorrer sobre sociedade e Literatura. Como resultado, temos uma narrativa feita de ironias e insinuações, metaforizada por personagens femininas, geralmente, sedutoras, dissimuladas, submissas e passivas. A sondagem desses aspectos indicam traços da misoginia presente no universo literário machadiano e consentaneamente no campo sociocultural do último quartel do século XIX.

Palavras-chave: Feminino. Misoginia. Literatura. Machado de Assis.

Abstract: The relationship between literature and society is the subject of discussions among theorists in which some believe that the work is nothing more than fiction and

others defend the idea that the author receives influence from his environment. We understand that the social scenario, in which a particular work was produced, can directly influence the creation of the plot and the physical and psychological characteristics of the characters involved (CANDIDO, 1995). It is in this sense that Literature says a lot about situations related to the human condition such as fear of death, love, hate, envy, jealousy. In this article we propose to reflect on the female representation in Machado de Assis Literature, by means of the main characters of the short stories "Missa do galo", "Uns braços", "A causa secreta" and "A cartomante". Thus, we analyze female representation through the sensitivity of Machado's writing, establishing a link with the studies of Duby (2001), Bloch (1995) and Candido (2006). The first two concern the origin of the divergent concepts between the sexes and the marks of misogyny in literature, and the last, to discuss society and literature. As a result, we have a narrative made of ironies and insinuations, metaphorized by female characters, usually seductive, underhanded, submissive and passive. As a result, we have a narrative made of ironies and insinuations, metaphorized by female characters, usually seductive, underhanded, submissive and passive. The result is a narrative made of irony and innuendo, metaphorically by female characters usually seductive, hidden, submissive and passive. The survey of these aspects indicates traces of misogyny present in Machado's literary universe and accordingly in the socio-cultural field of the last quarter of the 19th century.

Key words: Female. Misogyny. Literature. Machado de Assis.

INTRODUÇÃO

As mulheres têm presenciado prejulgamentos ao longo da história, e muitos conceitos foram formados e continuam sendo carregados pela sociedade desde antes da Idade Média. A literatura, como um modo de expressão da realidade, apresenta muitos desses conceitos na trama narrativa. Assim, para entendimento de como surgiram essas concepções em relação ao feminino buscamos investigar o tema da representação feminina na literatura de Machado de Assis, mais especificamente nos contos "Missa do galo", "Uns braços", "A causa secreta" e "A cartomante", objetos de estudo desta pesquisa.

Procuramos compreender a caracterização da figura feminina dentro de um contexto social e literário em que escreveu o autor. Para tanto, realizamos um breve estudo sobre o contexto social do século XIX, período literário em que o autor estava inserido, para melhor compreensão dos valores sociais, morais e conceituais aos quais as mulheres estavam sujeitas.

Assim, dividimos este trabalho em dois tópicos que se desenvolvem da seguinte forma: No primeiro tópico denominado: "(DIS)SIMILITUDES DOS CONTOS MACHADIANOS: "UNS BRAÇOS", "MISSA DO GALO", "A CARTOMANTE" E A

“CAUSA SECRETA””, estabelecemos um comparativo entre os contos, por percebermos que apresentam algumas convergências tanto no modo de construção da narrativa e enredo, como no que diz respeito à construção das personagens femininas. No segundo tópico intitulado: “A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA”, desenvolvemos uma análise buscando entender como se dá a representação das personagens femininas e as possíveis marcas culturais que as envolvem.

Desta forma, por meio dos contos analisados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, servindo-nos de artigos, dissertações, teses e livros sobre o assunto. Esta pesquisa norteou nossa escrita, que se fundamentou teoricamente em autores como Duby (2001), Bloch (1995), para embasar os estudos sobre a origem dos conceitos divergentes entre os sexos e a misoginia, Candido (2006), para falar sobre a sociedade e a Literatura, entre outros que compõem as referências deste trabalho.

2 (DIS)SIMILITUDES DOS CONTOS MACHADIANOS: “UNS BRAÇOS”, “MISSA DO GALO”, “A CARTOMANTE” E A “CAUSA SECRETA”

Em nosso estudo, selecionamos quatro contos machadianos, para investigar se, possivelmente, há marcas da misoginia nessas narrativas. Dessa forma, embora nosso objeto de análise sejam personagens ficcionais, partimos da premissa de que o autor tem como referência a observação do mundo que o cerca e a “percepção aguda do contexto social à sua volta” como afirma Massaud Moisés (2001, p. 11). À respeito dessa ligação entre a literatura e a sociedade, o crítico literário Antonio Cândido (2006, p. 12), em seus estudos, evidencia que:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo.

Dessa forma, entendemos que mesmo que uma obra seja ficcional, permite-

nos realizar a análise do ponto de vista social, combinando texto e contexto para a compreensão de sua totalidade. Vale ressaltar que a discussão a respeito dos referidos contos criados por Machado de Assis, não infere-se ao autor, ou seja, averiguar se há marcas da misoginia nos contos machadianos significa um estudo da obra e não do homem ou escritor Machado de Assis. À vista disso, existem fatores que influenciam o modo como o autor constrói suas personagens, e uma das principais marcas machadianas é a crítica, geralmente, associada à sociedade burguesa.

Selecionamos os contos: “Uns braços”, “Missa do galo”, “A cartomante” e “A causa secreta”, por apresentarem semelhanças tanto na estrutura da narrativa, quanto na representação das personagens femininas, e por representarem um flagrante de um cotidiano possível de ser vivenciado fora da trama diegética. Assim sendo, como ponto de convergência entre os contos tem-se que as personagens são três, pressupondo um triângulo amoroso, o espaço é reduzido a um ou dois ambientes, referindo-se a episódios que protagonizam o íntimo das personagens, com conteúdo semelhante aos da vida real.

Publicado em 1893, o conto “Missa do galo” se passa na cidade do Rio de Janeiro, e narra brevemente um acontecimento, mais precisamente, uma conversa entre duas personagens, na noite de natal. O narrador em primeira pessoa mostra a história com foco na personagem Nogueira, um rapaz de dezessete anos que instalava-se na casa de Menezes para estudar.

Menezes, que fora casado com uma das primas de Nogueira, é apenas citado no conto como marido de Conceição, escritora e mantinha uma amante fazendo com que ele dormisse fora de casa uma vez por semana. Conceição é a fonte das inquietações da personagem Nogueira. Mulher de 30 anos, sabia das traições do marido, porém mostrava-se passiva, por conta disso era considerada “santa” por aqueles com quem convivia. No conto são citadas mais três personagens, Dona Inácia, mãe de Conceição, e duas escravas, que dormiam no momento em que a narrativa se passa.

O conto possui uma atmosfera de sedução: as duas personagens (Conceição e Nogueira) na sala, à noite, enquanto o marido infiel passava a noite com sua amante, e deixa a esposa sozinha na noite de natal. A ingenuidade do rapaz por ser mais novo; a experiência da mulher mais velha que domina toda a situação, e a consciência de Conceição de que a conversa entre os dois poderia não ser bem vista, insiste em pedir

que o rapaz fale baixo para não acordar Dona Inácia, compõem o quadro. Durante a narrativa, a personagem Nogueira vê-se atraído pelos braços de dona Conceição:

Não estando abotoadas as mangas, caíram naturalmente, e eu lhe vi metade dos braços, muito claros, e menos magros do que se poderia supor. A vista não era nova pra mim, posto também não fosse comum; naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia contá-las do meu lugar. A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro (MACHADO DE ASSIS, 2006, p. 05).

Tendo como questão a atração pelos braços da personagem feminina, o conto “Missa do Galo” dialoga com o conto “Uns braços”, em que Machado vale-se do mesmo objeto. Este conto, publicado em 1885, tem como personagens Inácio, rapaz de 15 anos, que a mando de seu pai, mora com Borges, e trabalha como seu estagiário. Borges é um solicitador e marido de D. Severina, que por sua vez, é dona de casa.

A trama gira em torno do amor platônico de Inácio por D. Severina, em que o rapaz apaixonado vive a admirar-lhe os braços, sendo citado que, D. Severina não usava mangas em seus vestidos, deixando-os à mostra. Inácio, com isso, ganha a fama de ser distraído, mas na verdade passa seu tempo a pensar na mulher de Borges.

Ela percebe a forma como o rapaz a olha, porém tenta se convencer que ele era apenas uma criança, e que estava errada em sua suposição. No decorrer da narrativa, D. Severina, começa a sentir “carinho” por Inácio, até que um dia beija-o enquanto ele dorme. Inácio acredita que tudo não passara de um sonho. A partir desse dia, D. Severina começa a usar xale para cobrir os braços, e começa a tratar o rapaz com certa rispidez, até o momento em que Borges diz a Inácio que não pode mais tê-lo sob seus cuidados e este retorna à casa de seus pais, sem entender o que de fato havia acontecido naquele dia. O ocorrido entre Inácio e Severina concentra-se no meio do conto, contribuindo para que a noção de um abraço fosse construída, como se os braços de D. Severina realmente estivessem a envolver a narrativa.

Os referidos contos possuem convergências, fazendo com que a primeira impressão seja de que as histórias são a continuidade uma da outra. Contudo desfaz-se esse pensamento primeiramente pelo nome das personagens e pela cronologia. A afinidade dos contos se dá ao fato de Inácio e Nogueira saírem de suas casas e irem a outra cidade morar de favor, um para trabalhar e o outro para estudar; sentem-se

envolvidos por uma mulher mais velha e casada, trazendo a ideia de inocência por parte dos dois e do amor impossível, do perigo que os cercavam.

Nas duas narrativas, a maior parte da história é fantasiada pelas personagens masculinas. Além de que, durante o desenrolar dos contos, pode-se perceber que as personagens femininas conduzem a narrativa, como D. Conceição que insiste em manter a companhia de Nogueira (MACHADO DE ASSIS, 2006, p.04): “_D. Conceição, creio que vão sendo horas, e eu... / _Não, não, ainda é cedo. Vi agora mesmo o relógio; são onze e meia. Tem tempo. Você, perdendo a noite, é capaz de não dormir de dia?”, e D. Severina faz se culpada por manter os seus braços à vista (MACHADO DE ASSIS, 2004, p. 67) “Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficava-lhe os braços à mostra”.

Os contos “A causa secreta” (1885) e “A cartomante” (1884) possuem enredo complexo, necessitando de uma análise aprofundada por parte do leitor. As duas narrativas têm o início súbito, lembrando acontecimentos passados. Em “A causa secreta”, Machado retrata um “sádico” capaz de fazer caridades, desde que essas ações lhe proporcionassem prazer.

“A causa secreta”, narra a história de Garcia e Fortunato, que se encontravam em várias situações por parte do acaso, acabam virando amigos e decidem abrir a Casa de Saúde; e Maria Luísa, esposa de Fortunato. Quase uma das últimas cenas da narrativa, Garcia encontra Fortunato torturando um rato, cortando-lhe as patinhas e colocando-as rapidamente numa chama. Neste momento “A causa secreta” é descoberta, e compreendemos o porquê da personagem gostar de ajudar os pacientes, é que assim ele poderia saborear-se, observando o sofrimento alheio.

Maria Luísa, adoecida, recebe muita atenção de seu marido Fortunato, principalmente em seu estado terminal. Garcia percebe-se apaixonado por Maria Luísa, mas em respeito a Fortunato, não deixa ser percebido o sentimento que guardava. Porém, ao ficar sozinho, por um momento, no velório, com o corpo da falecida Maria Luísa, Garcia entra em prantos e a beija. Fortunato, nesse momento, observa a dramática cena escondido, e ao ver o sofrimento do amigo diante do cadáver de sua esposa, alimenta mais uma vez sua personalidade sádica. Nesta cena, chama a atenção à complexidade da mente humana, em que ao contrário do que se espera Fortunato não se enraivece com a possibilidade de um adultério entre seu amigo e sua esposa, mas se delicia silenciosamente com a trágica cena.

Em “A cartomante”, o autor cria personagens ambíguas e imprevisíveis, mostrando o lado pessimista da vida. Nessa narrativa não existe o “final feliz”. A história se passa, mais uma vez, em torno de três personagens, Rita, casada com Vilela, que por sua vez era amigo de infância de Camilo. Camilo e Rita envolvem-se num relacionamento amoroso. A narrativa começa com Rita e Camilo conversando sobre a visita que ela havia feito a uma cartomante por sentir-se insegura em relação aos sentimentos de seu amante. Camilo não acredita nas adivinhações da cartomante e ri da inocência de Rita em acreditar em tal fato.

Certo dia, Camilo recebe um bilhete de Vilela que o convida à sua casa. Camilo teme que o amigo tenha descoberto a traição, enquanto ia à casa de Vilela, uma carroça lhe impede a passagem, a personagem percebe estar parada em frente à casa da cartomante mencionada por Rita, no momento de tensão resolve consultar-se com a mulher. Assim, a cartomante diz a Camilo para não se preocupar, garantindo-o que seu futuro é cheio de amor. Dessa forma, sentindo-se mais seguro depois da fala da cartomante, Camilo segue para a casa de seu amigo. Porém ao chegar no local percebe o corpo de Rita caído no chão. Por fim, é surpreendido com um tiro, seu amigo Vilela o esperava para vingar-se da traição.

Os dois contos tratam do triângulo amoroso, e da traição não somente conjugal, mas também entre amigos, embora em “A causa secreta” há a prevalência do respeito e o adultério não é consumado. Possui desfecho trágico e inesperado, nos dois casos as personagens masculinas ficam viúvos e se satisfazem com a morte de suas esposas, enquanto que um por vingança, “para lavar a honra”, e o outro por sua personalidade sádica. Em ambas as histórias, segundo expõe D’Onofrio (1995, p. 139): “É a ironia do destino, que, absolutamente indevassável, brinca com as criaturas”.

Assim, à medida que lemos as obras de Machado de Assis, pareceu-nos que este constrói suas personagens femininas com maior complexidade psicológica do que as personagens masculinas. No próximo tópico analisamos a forma como as personagens femininas dos quatro contos mencionados são representadas e construídas.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA

Em nosso estudo, observamos que quando trata-se de Machado de Assis, geralmente, ele constrói as personagens femininas de uma forma que permite ao leitor a percepção de características ambíguas e menção a aspectos como a dissimulação, a sedução, a fragilidade, a passividade.

A ironia faz-se presente nos contos, produzindo no texto um humor sutil e levando o leitor à reflexão, podendo-se dizer que, de acordo com D'Onofrio (1995, p. 128): “Em Machado de Assis, a ironia é uma disposição de espírito provocada pela reflexão sobre as contradições da alma humana e do convívio social. Na base da ironia podemos ver um pessimismo radical, derivado da concepção do mundo como dor e maldade”. Tomamos como exemplo de ironia o seguinte trecho do conto “Uns braços”:

“Borges espeitorou ainda alguns impropérios, e ficou em paz com Deus e os homens. Não digo que ficou em paz com os meninos, porque o nosso Inácio não era propriamente um menino.” (MACHADO DE ASSIS, 2004, p. 67).

Nos contos mencionados, exceto o conto “A causa secreta”, observa-se que, geralmente, as personagens femininas são envolventes, como serpentes, que atraem os seus amantes e os enfeitiçam com suas qualidades, e mesmo que estes tentem escapar da paixão que os cercam, seus esforços são completamente em vão. A respeito dessa comparação da mulher com a serpente Bloch (1995, p. 38), explica que: “O homem é associado com a inteligência — *mens, ratio*, a alma racional — e a mulher com *sensus*, o corpo, o apetite e as faculdades animais. Segundo Fílon, ela é aliada da serpente, que simboliza o prazer”. Dessa forma, pode se dizer, que infere-se ao feminino a habilidade de conquistar o que se deseja através de artimanhas ligadas ao corpo, à carne.

Assim, Nogueira explica seu torpor diante de D. Conceição: “para sair da espécie de sono magnético, ou o que quer que fosse que me tolhia à língua e os sentidos. Queria e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela”. (MACHADO DE ASSIS, 2006, p. 07). Possuem comportamento misterioso e ambíguo, como exemplo, D. Conceição, à noite mulher sedutora e de dia discreta e indiferente aos acontecimentos: “Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera”. (MACHADO DE ASSIS, 2006, p. 07).

As personagens masculinas, quase sempre são fracas diante das mulheres, deixam-se “levar” facilmente pela ideia do romance, não resistindo à sedução, transparecem como se estivessem “encantados” a tal ponto que nem sequer preocupam com o perigo que lhes cercam ou lhes pesam a consciência diante da traição de uma amizade: “Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca.” (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 03).

D. Conceição, D. Severina e Rita revelam duas faces, mostram-se como esposas dedicadas, porém não deixam transparecer os segredos que carregam em seus corações. Subentende-se que são perigosas, passando a mensagem ao leitor de que nunca se deve confiar numa mulher, pois esta pode levá-lo à destruição. A respeito dessa inferência ao feminino, com corpo sexualizado e traços de desonestidade, Duby (2001), estudioso das damas do século XII, assim as descreve: “As damas são rebeldes, pérfidas, vingativas e sua primeira vingança é tomar um amante”. Essa representação do feminino como vingativo, volúvel e traiçoeiro está presente em muitas obras misóginas da Idade Média e, quase sempre, parte da definição de Eva como aquela que cometeu o pecado original e conduziu o homem à queda, dando início a todos os males da humanidade, de acordo com Duby (2001, p. 190):

Ela já era mostrada como inimiga do “gênero masculino”, estendendo suas redes por todo lado, suscitando escândalos, rixas, sedições. Traidora — era Eva: “Quem convenceu a provar do que era proibido?” —, briguenta, avara, leviana, ciumenta e, por fim, encimando esse elenco de ruindades, ventre voraz.

Em nenhum momento das narrativas ficou-nos claro a importância do casamento para as personagens femininas, que vivem tais situações e triângulo amoroso, nem encontramos pistas de que a situação vivida pelas personagens lhes pesava a consciência, há apenas, em certos momentos, demonstrado o medo de represálias caso fossem descobertas, como em “Missa do galo” em que a personagem D. Conceição teme que sua mãe ouça sua conversa com Nogueira.

As atitudes das personagens D. Conceição e D. Severina e a forma como são descritas sedutoras contradizem com suas aparências, pois Machado descreve as duas personagens como “nem bonitas, nem feias”, e a impressão que temos é de personalidades medianas e passivas. As duas personagens citadas têm a atenção principalmente voltada para os braços delas, deixando-os à mostra com ausência de

malícia. No caso de D. Conceição, seus braços são revelados por causa das mangas do vestido que “não estando abotoadas, caíram naturalmente”, e D. Severina “porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas”. Portanto, aos olhos dos narradores parece haver uma naturalidade com que as mulheres se fazem sedutoras, como se a sedução fizesse parte da alma feminina.

Dentro do contexto sociocultural do século XIX, a mulher era responsabilizada pela moral familiar, devendo defender sua reputação acima de tudo. Sendo assim, podemos entrever que a obscuridade das ações das mulheres, como D. Conceição que durante o dia é séria e a noite é diferente, agindo com sedução, permite ser encarada como uma tentativa de preservar a sua moral e vida social. No que diz respeito aos homens, suas atitudes fora do lar, envolvendo outras companheiras, eram encaradas com naturalidade, sem julgamentos de seu caráter ou comportamento, como na passagem da “Missa do Galo” em que o marido se ausenta para encontrar sua amante, todos sabem, mas ninguém o repreende. Nos contos machadianos analisados, as mulheres, geralmente, são culpadas pelas transgressões das personagens masculinas.

A personagem D. Conceição é descrita como uma mulher passiva, comedida, sem exageros, porém durante a narrativa percebemos que é a personagem quem conduz a conversa e conforme Nogueira era envolvido pela situação que lhe cercava, começava a enxergar D. Conceição com outro olhar, “ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima” (MACHADO DE ASSIS, 2006, p. 06). Representada como uma mulher mais velha, 30 anos, transmitindo a ideia de maturidade em compensação à ingenuidade que Nogueira aparenta ter, tanto pelos seus 17 anos, quanto à confusão que lhe rodeia sobre aquela noite “Há impressões dessa noite, que me parecem truncadas ou confusas”.

Igualmente D. Severina é retratada como uma personagem meiga, nem feia e nem bonita, mais velha que Inácio, ela com seus 27 anos e ele com 15, no conto apesar de discreta é ela quem beija o rapaz enquanto ele dorme. Novamente a questão da mulher dominando a situação e levando a personagem masculina à transgressão.

No conto “A cartomante” tem-se a presença de duas personagens femininas. Rita que esbanja jovialidade com seus 30 anos, mais velha que as duas personagens masculinas Camilo, 26 anos e Vilela, 29 anos. Descrita como uma mulher bonita e cheia de energia aproxima-se de Camilo depois que a mãe dele morre como se ela se

aproveitasse da vulnerabilidade da personagem masculina, “Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor” (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 02). Apesar de ser lhe atribuída certa ingenuidade por acreditar numa cartomante, é Rita que envolve Camilo. Porém todo o destaque da narrativa é para a personagem cartomante, a começar pelo título do conto que faz referência a ela, mesmo aparecendo duas vezes dentro do texto é a cartomante quem domina a situação, num primeiro momento por ter feito Rita acreditar em suas supostas adivinhações e incentivando-a a dar sequência ao romance, e no segundo momento encorajando Camilo a ir ao encontro de Vilela, lhe assegurando que mal algum aconteceria nem com ele nem com Rita.

A Cartomante mostra-se como uma personagem misteriosa, não é revelado seu nome na narrativa, é caracterizada como uma mulher magra, italiana, de 40 anos e com grandes olhos. Mais uma vez a mulher é representada como pouco confiável e dissimulada, não lhe pesa a consciência saber que está em suas mãos o destino de três pessoas, não hesita em mentir para agradar seus clientes e deixa a possibilidade dentro da narrativa de que se não fosse por ela talvez os acontecimentos não tivessem tomado os mesmos rumos. O fato de colocar a mulher como dominadora e mais velha em relação às personagens masculinas, é uma convergência entre os três contos mencionados.

No conto “A causa secreta” tem-se a personagem Maria Luíza, com seus vinte e cinco anos, em compensação aos 40 anos do marido Fortunato, o narrador refere-se a ela como uma moça bonita que aparenta ter menos idade do que tem de verdade, esbelta, nervosa, frágil, com olhos meigos e submissos, “e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor” (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 21). Esta personagem se diferencia das demais citadas, pois se mostra passiva e submissa, não se expressando livremente, sabia da personalidade sádica do marido e lhe incomodava as atitudes dele, porém não tinha coragem para repreendê-lo e nem para se impor, pedindo em certo momento à Garcia que ele lhe fizesse esse favor “Um dia, porém, não podendo mais, foi ter com o médico e pediu-lhe que, como cousa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.” (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 21). Porém a submissão de Maria Luíza no conto não deixa de ser uma característica depreciativa atribuída à personagem feminina, e que para se explicar ainda disse que “era nervosa e mulher”

como se apenas por ser mulher tivesse as atitudes desequilibradas justificadas. A representação dessas personagens femininas é carregada, portanto, de estereótipos.

Nota-se que o tema do triângulo amoroso está presente nos quatro contos de Machado, sob diferentes formas e recorrências, sendo plausível dizer que se trata de uma característica da escrita do autor e, principalmente, do período literário. Este dado aparece como crítica à instituição do casamento e às famílias burguesas da época, revelando a imperfeição que existia em suas casas escondidas através das aparências. Esta instituição deixa de ser romantizada, sendo encarada e exposta com olhares pessimistas e realistas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, percebemos que desde a Idade Média foi construído acerca das mulheres um estereótipo carregado de preconceitos, fazendo com que elas tivessem por muito tempo como função principal a procriação, dedicando-se a cuidar da casa e dos filhos e sendo obrigadas a viver de acordo com as regras impostas pelos homens.

Observamos, ainda, que no período literário Realista, as personagens femininas ganharam voz ativa dentro das obras literárias, na maioria dos casos, passando a ter controle sobre a situação que lhes cercava, porém as personificações, ainda, estavam longe da realidade buscada, pois com isso ganharam personalidades complexas e por vezes ambíguas.

Dessa forma, o discurso misógino se apresentava velado, e mais uma vez a mulher parece ser caracterizada como um ser envolvente, capaz de levar os homens à queda, transparecendo a noção do perigo e do mal, ou até mesmo, sendo representadas, ainda, demonstrando fragilidade e submissão, descrevendo a personalidade feminina como dois extremos. Nestes quatro contos Machadianos que foram trabalhados nesta pesquisa é o casamento a instituição social criticada, junto da sociedade burguesa, dando destaque ao tema do adultério.

4 REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. A Cartomante. In____: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

_____. A Causa Secreta. In____: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/download/ /A%20Causa%20Secreta.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/A%20Causa%20Secreta.pdf). Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

_____. **Missa do Galo**. Pará: NEAD UNAMA. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

_____. **O Alienista e outros contos**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

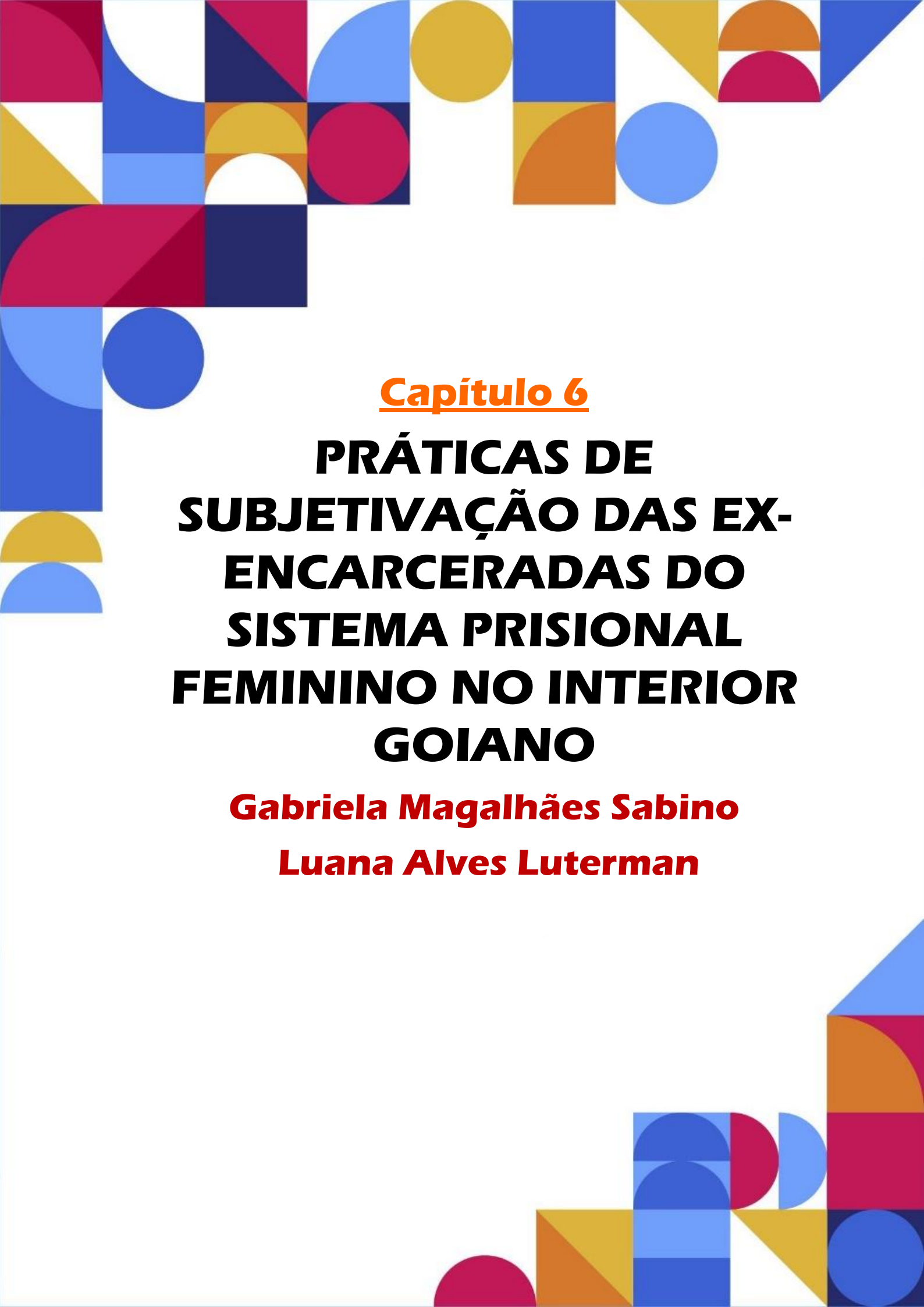
BLOCH, R. Howard. **Misoginia Medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Tradução Claudia Moraes. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

D'Onofrio, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. Vol 1. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

DUBY, Georges. **EVA e os padres; damas do século XII**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MOISÉS, Massaud. **Machado de Assis: ficção e utopia**. São Paulo: Cultrix, 2001.



Capítulo 6

**PRÁTICAS DE
SUBJETIVAÇÃO DAS EX-
ENCARCERADAS DO
SISTEMA PRISIONAL
FEMININO NO INTERIOR
GOIANO**

Gabriela Magalhães Sabino
Luana Alves Luterman

PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DAS EX-ENCARCERADAS DO SISTEMA PRISIONAL FEMININO NO INTERIOR GOIANO

Gabriela Magalhães Sabino

Mestranda no programa do POSLLI (Pós- Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade), no Câmpus Cora Coralina (Cidade de Goiás), da Universidade Estadual de Goiás. Licenciada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2019) pela mesma instituição, Câmpus Oeste. E-mail:

gabymagal15@outlook.com

Luana Alves Luterman

Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2018), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFMG. Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela UCG (2005). Graduada em Letras pela UCG (2004). Professora da UEG desde 2011. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Pesquisa o ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos (inclusive em 3D), identidade de gênero, corpo e discurso.

E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

Resumo: Objetivamos, com este artigo, apresentar os resultados parciais de pesquisa sobre os processos de subjetivação de ex-presidiárias do interior goiano. Os enunciados das informantes são clivados por discursos que circulam a respeito do sistema carcerário feminino e revelam a ordem da dizibilidade sobre castigos, suplícios, saberes e poderes disciplinares. O *corpus* de pesquisa é composto por enunciados produzidos por egressas do interior do estado de Goiás e, no caso desta investigação, apresentamos a análise dos enunciados de duas informantes. Mobilizamos a fundamentação teórica da Análise de Discurso de linha francesa, que considera a relação indissociável entre língua, sujeito, contexto sócio-histórico e ideológico, além das considerações sobre os estudos foucaultianos acerca do cárcere, tais como: *Em Defesa da Sociedade* (1999), *Segurança Território e População* (2008), *Vigiar e Punir. nascimento das prisões* (2014a) e *A Ordem do Discurso* (2014b). A metodologia consiste na coleta de dados por uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevista estruturada. Como resultados, percebemos que as práticas de si por meio da disciplinarização do corpo das mulheres que estiveram encarceradas são permeadas pela biopolítica, pelo poder pastoral e, simultaneamente, pelo biopoder, pois alguns depoimentos paradoxalmente demonstram a exigência do poder

disciplinar, útil e dócil, não violento, na prisão. Assim, analisamos como funcionam a ética e a estética das existências das mulheres pesquisadas.

Palavras-chave: Práticas de subjetivação. Cárcere feminino. Disciplina.

Abstract: We aim to present the partial results of research on the subjectivation processes of ex-convicts from the interior of Goiás. The informants' statements are cleaved by speeches that circulate about the female prison system and reveal the order of the sayability about punishments, tortures, knowledge and disciplinary powers. The research corpus consists of statements produced by graduates from the interior of the state of Goiás, and in the case of this investigation, we present the analysis of the statements of two informants. We mobilized the theoretical basis of Discourse Analysis of the French line, which considers the inseparable relationship between language, subject, socio-historical and ideological context, in addition to considerations about Foucault's studies on prison, such as: *In defense of society* (1999) , *Territory and Population Security* (2008) and *Watch and Punish: Birth of Prisons* (2014a), *The Order of Discourse* (2014b). The methodology consists of data collection by field research carried out by structured interview. As a result, we realize that self-practices through disciplining the body of women who have been incarcerated are permeated by biopolitics, pastoral power and, simultaneously, biopower, as some statements paradoxically demonstrate the demand for disciplinary power, useful and docile, not violent, in prison. Thus, we analyze how ethics and aesthetics of the researched women exist.

Keywords: Subjectivation practices. Female prison. Subject.

INTRODUÇÃO

O cárcere na contemporaneidade é um reflexo da construção histórica, dos suplícios, (tortura, danação, arrependimento) e, posteriormente, com o surgimento dos estabelecimentos penais e assim a privação da liberdade como pena. Para Foucault (2014a, p.73) “Que as penas sejam moderadas e proporcionais aos delitos, que a de morte só seja imputada contra os culpados assassinos, e sejam abolidos os suplícios que revoltam a humanidade”. Nesse sentido, a prisão foi pensada como uma instituição para sujeitos que tiveram uma conduta desviante, que ferisse o código moral de uma sociedade ou a constituição federal. A função da prisão era propiciar que esses indivíduos pudessem retornar à sociedade por meio da ressocialização. Segundo Foucault (2014a, p. 242):

A prisão, local de execução de pena, é ao mesmo tempo local de observação dos indivíduos punidos. Em dois sentidos, vigilância, é claro. Mas, também conhecimento de cada detento, de seu comportamento, de suas disposições profundas, de sua progressiva

melhora: as prisões devem ser concebidas como um local de formação para um saber clínico sobre os condenados.

Logo, a prisão, além de vigiar, também dispõe de mecanismos disciplinares para formação de um saber clínico sobre esses apenados (as). Dessa forma, este artigo tem o intuito de abordar a respeito da realidade sobre os corpos dóceis e disciplinados pelo sistema carcerário feminino no interior goiano¹⁰. Pois percebemos que as temáticas envolvendo o cárcere não têm sido discutidas e problematizadas de forma suficiente e coerente, pois os discursos que circulam na sociedade são os legitimados pelos veículos de comunicação. Por isso, é necessário compreendermos os discursos por meio de enunciados das ex-presidiárias acerca dos processos de disciplinarização de seus corpos. Entendemos a importância de estudar esse *lócus*, por meio dos estudos da linguagem. Para isso, será utilizada, como fundamentação teórica, a Análise do Discurso de linha francesa, além das obras primordiais do filósofo Michel Foucault para apoiarmos os relatos sobre o cárcere por meio da disciplina com os corpos socializados e adestrados, utilizando o mecanismo do panóptico apresentado na obra *Vigiar e Punir: nascimento das prisões* (2014a) e, além disso, buscamos problematizar também a questão do desejo e do poder, pela obra *Ordem do Discurso* (2014b), a respeito dos conceitos de biopoder e biopolítica, usa-se de *Segurança, Território e População* (2008) e sobre poder, direito e verdade, além de técnicas de disciplinarização dos corpos em *Em Defesa da Sociedade* (1999).

Pretendemos, deste modo, responder aos seguintes questionamentos da investigação: Quem são essas mulheres? O que torna esses corpos dóceis? Como funciona o desejo de poder do/no cárcere? Por intermédio de discursos apresentados nos questionários, a partir de uma ordem discursiva presente nos ditos das duas egressas selecionadas do sistema prisional feminino do interior goiano.

Daya e Taystee¹¹ são as informantes dessa investigação, elas são egressas do sistema prisional feminino. Identificam-se como heterossexuais e pardas. Daya é mãe

¹⁰ Intentamos estudar o cárcere feminino do interior goiano, por existirem poucas investigações sobre esse *lócus* e pelo fato de se mostrar como um assunto relevante, mas que não tem sido discutido, e compreendermos o porquê isso tem ocorrido.

¹¹ Daya e Taystee são pseudônimos das participantes da entrevista para manterem o anonimato. Foram escolhidos esses nomes, pois a narrativa dessas egressas tem muita semelhança com as personagens da série norte-americana *Orange Is the New Black*, que foi baseada em uma obra chamada *Orange Is the New Black: My Year in a Women's Prison* (2010), memória criada por Piper Kerman, sobre suas experiências enquanto esteve presa.

solo de três filhos e mora em Paraúna, cidade no interior do estado de Goiás. Já a segunda informante, Taystee, é mãe solo e viúva, e mora em Goiânia. Desse modo, nas próximas seções, serão discutidas questões sobre o corpos dóceis e disciplinados no cárcere com foco nos estudos foucaultianos para discorrer acerca de bases teórico-metodológicas para compreensão e análise dessas mulheres encarceradas, a partir de suas narrativas, e sobre a importância de dar voz a esse nicho social.

Portanto, trazemos uma reflexão sobre como esses corpos são subjetivados no cárcere, enfocando perspectivas de linguagem, por meio da Análise do Discurso, vinculadas às questões sociais com vistas a promover um espaço de escuta empática ao nicho social de que pouco – ou nada – se fala. Em outras palavras, atentar-se a um problema social emergente que é o encarceramento feminino e como esses corpos são alvos de poder, tornando-se corpos dóceis submetidos e utilizados por meio das práticas disciplinares a partir das narrativas de alguém que, de fato, vivencia/vivenciou as complexidades inerentes a esse *lócus* social.

Vale acrescentar que a proponente desta pesquisa teve o primeiro contato com essa temática na graduação e que se estendeu para a pesquisa dissertativa a partir do projeto de iniciação científica “A unidade prisional enquanto ‘*lócus* significativo’: uma abordagem discursiva”. Na perspectiva de um estudo com enfoque no gênero, direcionado às mulheres, é possível entender a importância de colocar em prática uma atitude que tem sido pouco usada pela sociedade, mas que é de suma necessidade de olhar e falar de corpos que não importam. Sobre isso, Butler (2019, p.63):

Não se trata de um jogo banal de palavras falar sobre *corpos que importam/corpos materiais [bodies that matter]* nesses contextos clássicos, pois ser material significa materializar, se compreendemos que o princípio dessa materialização é precisamente o que importa [matters] sobre aquele corpo e sua própria integridade.

Dessa maneira, para compreendermos o significado de algo, ou como e porque alguma coisa importa, temos que materializar e significar. Assim, utilizamos alguns excertos das entrevistas realizadas com as egressas do cárcere feminino do interior goiano que demonstraram uma contradição subjetiva em relação ao desejo de ser governada por aquele poder e, ao mesmo tempo, queriam admitir práticas de liberdade. Logo, apresentaram uma ética que não tinha relação com a cadeia e a (submissão). Em outras palavras, reclamavam da liberdade em excesso, de ficar limpando a cela por exemplo. E a ideia de se sentirem mal por estarem presas, porque

o castigo era algo punitivo, por isso, entraram em contradição, pois elas queriam ser governadas e simultaneamente não queriam. Além disso, propomos problematizar as narrativas dessas mulheres (egressas) e suas práticas de liberdade/submissão a partir de um questionário estruturado, como também mapear e analisar a subjetividade dessas mulheres.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PROCESSO DE ADESTRAMENTO DOS CORPOS DÓCEIS: ALGUNS APONTAMENTOS

Para definirmos corpos dóceis, usaremos Foucault (2014a, p. 134) que diz: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, isto é, corpos que são manipuláveis e controlados no cárcere. Dessa forma, Foucault (2014a, p. 135) salienta que: “A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”. Sendo assim, a prisão possui essa função de fabricar corpos submissos, ou seja, dóceis durante o encarceramento e o pós-encarceramento. Foucault (2014a) pontua que desta maneira, por meio de técnicas minuciosas e íntimas, que influenciam no investimento político e detalhado do corpo, contribuindo para uma nova microfísica do poder. Consequentemente, falaremos da função da disciplina em relação ao cárcere. Para Brites (2007, p. 173):

A disciplina acelerou-se e mudou a sua escala, criou todo um conjunto de técnicas, um corpo de processos e de saberes, de descrições, de receitas e de dados. Só que, para que se exercesse eficazmente, a condição primeira era a da distribuição eficiente dos indivíduos no espaço: o encarceramento, numa cerca heterogênea, de vagabundos e miseráveis; os colégios com internato, segundo o modelo do convento; os quartéis, que fixavam o exército, evitando deserções e conflitos com as populações e autoridades civis; os hospitais, onde todos estes mecanismos tiveram início, por necessidade do controle e vigilância médica das doenças e perigo de contágios.

A disciplina no cárcere foi uma técnica que envolveu indivíduos em espaços cercados para conflitos na sociedade, sendo controlados e vigiados. Assim, as egressas foram tratadas enquanto estiveram nesse *lócus*. Eram corpos que não eram bem vistos na sociedade e foram punidos, controlados e se tornaram, através da disciplina, corpos dóceis. Foucault (2014a) também nos apresentou o chamado quadriculamento, ou seja, cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. Desse modo, as egressas do cárcere foram dispostas em filas, em posições

hierarquizadas, sendo vigiadas ao mesmo tempo de forma individual e em grupo nas suas celas.

Além disso, Brites (2007, p. 174) menciona, sobre a questão do tempo: “Outro aspecto importante da disciplina e docilidade dos corpos é o do tempo e do seu uso. A imposição e a sujeição a horários não tiveram grande dificuldade em se impor, porque se integravam nos antigos esquemas, na velha herança das comunidades monásticas”. Por isso, há o controle do tempo dentro dos estabelecimentos penais, porque, segundo Brites (2007), não se tratava apenas de cumprir horários. Logo, outro aspecto era garantir a qualidade do tempo utilizado, por meio de um controle ininterrupto e da eliminação de tudo o que pudesse perturbar e distrair. Para Foucault (2014, p. 153): “O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica”. Dessa forma, o corpo dócil é envolvido pelo poder disciplinar. De acordo com, Brites (2007) para que esse corpo fosse mais útil, eficiente e, até mesmo, produtivo era necessária uma combinação envolvendo a disciplina. Assim, para Foucault (2014a, p. 161): “O corpo singular torna-se um elemento que se pode colocar, mover, articular com outros [...], [constituindo-se] como peça de uma máquina multissegmentar”. Dessa forma, Michel Foucault (2014a) atribuía à disciplina quatro características: é celular, é orgânica, é genética e é combinatória. E outras tantas funções: constrói quadros, prescreve manobras, impõe exercícios e organiza táticas.

Com o passar do tempo, foram se desenvolvendo técnicas de vigilância, olhares que viam sem ser vistos, verdadeiros observatórios da multiplicidade humana que almejavam um saber novo sobre o homem, através de técnicas e de processos que o submetessem e permitissem a sua utilização. A disciplina faz funcionar um poder relacional que se auto-sustenta pelos seus próprios mecanismos, um poder aparentemente menos corporal, mas cientificamente físico. Para além de uma microfísica, uma macrofísica do poder. Conforme Foucault (2014a, p. 185): “Na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal”. Para Brites (2007) o fundamental é que cada indivíduo compreendesse, em seu interior, e integrasse a função punitiva, de modo que se sentisse punidor e punível. Brites (2007, p. 177) menciona que a punição passa “então, a ser uma função formalizada como o são tratar, educar, disciplinar, fazer trabalhar, na prisão, no

hospital, na escola, na caserna, na oficina”. Além disso, Brites (2007, p. 178) relata sobre as perspectivas de poder que Michel Foucault nos apresentou que eram:

[...] com duas perspectivas do poder: uma, social, da relação dos indivíduos com o Estado; outra, de formas de poder individual. Na primeira, os loucos, os pobres, os desempregados e deserdados de toda a espécie, são considerados problemas sociais que o Estado chama a si, assumindo a construção de hospitais, casas de trabalho, etc. Na segunda, é criado um conjunto de técnicas de poder orientadas para os indivíduos, que se destinam a dirigi-los de forma contínua e permanente. Nesta, pretendia-se que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a geri-lo, fosse tão eficaz como se exercesse por um só, através de formas sofisticadas de controle social e psicológico, mais direccionadas para a mente que para o corpo, tendo em vista a moralização e a homogeneização da população em geral.

Desse modo, as perspectivas de poder que envolvem essa estrutura social ocorrem por meio de sujeitos esquecidos e invisíveis, que eram problemas sociais e foram colocados em lugares específicos, como a prisão. Além do mais, foram criadas técnicas de controle sobre esses corpos. Em nossa investigação, o cárcere foi o *lócus* escolhido para as egressas, que sofreram com o controle social e psicológico de suas vidas. Por conseguinte, Brites (2007, p. 178) afirma que “a instituição prisional, vai-se consolidando a ideia de que a supervisão e a intervenção no domínio social são a principal característica das sociedades modernas”. Portanto, compreendemos que esses corpos são vigiados e envolvidos na instituição prisional para serem controlados para uma possível volta à sociedade por meio dessa reinserção social. Vale então discorrer que, na próxima seção, será exposto o mecanismo de controle sobre esses corpos chamado de panoptismo, e que Foucault apresenta o funcionamento desse mecanismo em sua obra *Vigiar e Punir. nascimento das prisões* (2014a).

O PANOPTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em uma sociedade as relações sociais têm características que atuam por meio do poder sob os sujeitos. Para Foucault (2014a), é necessária a vigilância individual e o controle sobre os corpos e, por fim, o processo de adestramento e de correção, que ocorreu com as egressas do cárcere. Brites (2007, p. 178) aponta como se deu o surgimento do panoptismo:

Foi quando estudava as origens da medicina clínica e a arquitetura hospitalar da segunda metade do séc. XVIII, época do grande movimento de reforma das instituições médicas, que MF descobriu o

Panóptico do jurista inglês Jeremy Bentham. A arquitectura começara a espacializar-se, a articular-se com os problemas da população, da saúde, do urbanismo, e os médicos tiveram nisso uma participação social considerável, desempenhando um papel de organizadores do espaço (foram, juntamente com os militares, os primeiros administradores do espaço colectivo).

Dessa forma, utilizaremos a definição de panóptico para a nossa investigação sobre as egressas do cárcere. Para Foucault (2014a, p. 194): “O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente [...]. Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia”. Assim, Foucault (2014a) afirma que o efeito primordial do panóptico é a sensação de vigilância, ou seja, induzir ao apenado a consciência de visibilidade por meio do controle e do poder. Segundo Foucault (2014a, p. 195) “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. À vista disso, a cela seria um exemplo de sujeitos trancados que são vigiados e controlados. Foucault (2014a) expõe o Panoptismo como a possibilidade de visualizar tudo de forma ampla e concisa com um único olhar. Brites (2007, p. 178) afirma que:

[...] como uma imagem de um novo sistema prisional mas como o paradigma do esquema geral de funcionamento do poder no mundo moderno. No projecto arquitectónico do Panóptico identifica os elementos constituintes fundamentais desse poder: a centralização, a moralização, a eficácia e, de todos o mais relevante, a individualização. Em suma, a estrutura unilateral e monolítica do poder dos nossos dias: centralizado, anónimo, disseminado e altamente eficaz. Quando um único observador, como sucede no Panóptico, posicionado numa torre central, vigia a totalidade dos indivíduos, isolados e separados entre si, estes, porque não têm acesso ao acto de vigilância a que estão sujeitos, interiorizam o sentimento de permanente observação e são levados a transformar-se nos agentes mais zelosos da sua própria vigilância, bem como nos da vigilância dos outros. Em cada camarada, um vigia, podia bem ser o lema. O mero dispositivo geométrico e arquitectónico faz cada indivíduo interiorizar os constrangimentos que lhe chegam do exterior, sob a forma de um controle meticuloso, tanto do seu corpo como da sua mente. Era um poder omnipresente, omnividente e ubíquo.

De acordo com Foucault (2014a), entendemos o panóptico como uma máquina que possui técnicas de controle, que modifica os comportamentos dos indivíduos. Nesse aspecto, vale acrescentar que Foucault (2014a, p. 198) discorre sobre o panóptico:

O Panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles. O Panóptico pode até se constituir em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos.[...] O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. O panóptico ao contrário deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir suas relações do poder com a vida cotidiana dos homens.

Pelo descrito, percebemos como funcionam os mecanismos de observação do panóptico por meio do comportamento frente ao poder, ou seja, é um sistema arquitetural e óptico. Para Foucault (2014a, p. 199):

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Assim, percebemos, por meio da citação acima, o tratamento com a multiplicidade de indivíduos, por meio da rotina, das atividades, do comportamento, dessa forma, sempre estará presente o esquema panóptico. Para Brites (2007, p. 179):

[...] uma das ideias principais de Vigiar e Punir é, precisamente, a de que as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades disciplinares, mas que a disciplina não pode ser identificada com uma instituição ou com um aparelho. É, antes, um tipo de poder, uma tecnologia que atravessa toda a espécie de aparelhos e de instituições para os ligar uns aos outros, os prolongar, os fazer convergir, os obrigar a exercerem-se de um modo novo. Isto, ainda que se trate de peças ou de engrenagens que pertençam ao Estado de uma forma tão evidente como a polícia e a prisão.

À vista disso, compreendemos que o processo da formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos, ou seja, no interior dos quais ela tem lugar: em relações econômicas, jurídico-políticas e científicas. Para Foucault, as sociedades modernas são, também, um pouco, sociedades totalitárias. Portanto, a concepção sobre a ideia do panóptico à sociedade moderna, demonstra que os indivíduos são selecionados, ou mesmo escolhidos e categorizados rigorosamente por instituições sociais, porém nosso objeto de investigação é a prisão, que foca em particularidades e caracterizam cada um, mas

para melhor controlá-los. O saber/poder conduz tanto a um maior entendimento quanto a um maior controle.

METODOLOGIA

Para este artigo, a coleta de dados foi feita a partir de duas entrevistas orais estruturadas realizadas com duas informantes que são egressas do sistema prisional feminino goiano. A primeira tem vinte e cinco anos, com ensino fundamental incompleto, autodeclarada heterossexual e parda, que sempre residiu em bairros periféricos, em cidades do interior do Estado de Goiás. Atualmente reside em Paraúna. Já a segunda informante tem quarenta e seis anos, com ensino médio completo e curso técnico, autodeclarada heterossexual e parda, que reside em Goiânia. Foi solicitado que as participantes assinassem um termo de consentimento livre e esclarecido. O foco dessa investigação é compreender a constituição subjetiva das narrativas dessas mulheres por meio das suas práticas de liberdade/submissão. Isto se justifica pelo fato de que não existem muitas pesquisas sobre essa temática, justamente por ser uma comunidade invisível para a sociedade, principalmente quando nos referimos à subjetividade desses corpos dóceis e disciplinados. Pois, durante o encarceramento elas já são ocultas e quando entram no pós-carcere sofrem o preconceito da sociedade por serem ex-presidiárias, carregam e sentem essa dor. Mas é interessante perceber como essas mulheres apresentam a relação de desejo de ser governada por aquele poder e, ao mesmo tempo, querem admitir práticas de liberdade. Aspectos importantes do contexto se apresentarão, de forma que, foi considerada uma entrevista que se trata da subjetividade, ou seja, de algo inesperado, desse modo, reclamavam da liberdade em excesso, de ficar limpando a cela por exemplo. E se sentiam mal por estarem presas, porque o castigo era algo punitivo. Por isso, entraram em contradição, pois elas querem ser governadas e ao mesmo tempo não querem.

Trazendo em conta esses aspectos, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, ou seja, tem base em um estudo de caso no caráter subjetivo usando as narrativas orais das participantes. Para assim compreender o objeto da nossa pesquisa, o funcionamento do cárcere/adestramento dos corpos e suas resistências, através da prática discursiva, por meio do instrumento que é uma coleta de dados da narrativa, com material gravado, para registrar e investigar as particularidades das informantes.

Em suma, entender os motivos, opiniões, motivações subjacentes a respeito desses corpos dóceis e disciplinados que se contradizem em suas narrativas.

O modo da coleta é composto pelo questionário estruturado, dividido em cinco momentos. Porém iremos fazer um recorte de alguns excertos que consideramos primordiais para essa análise e se encontram no quarto momento, *Subjetivação das ex-presidiárias durante o cárcere* (como se considerava reeducanda ou encarcerada, atividades no cárcere, a infraestrutura do presídio, os direitos humanos, experiência/rotina de uma mulher presa). Com as seguintes perguntas: 21- *Enquanto estava presa, você se considerava reeducanda ou encarcerada? Por quê?*, 22- *Como você se sentia em relação à condição de encarcerada?*, 29- *Como você foi tratada na unidade prisional? Acredita que havia cumprimento aos direitos humanos, com tratamento adequado relacionados à higiene, respeito dos agentes prisionais e outros funcionários vinculados à Polícia Civil, espaço suficiente para trafegar nas celas, separação entre homens e mulheres, cuidado com a alimentação e atenção a possíveis desentendimentos entre as encarceradas etc.?* e 36- *Relate a experiência/rotina de ser uma mulher presa. Como foi? O que você fazia?*. As respostas a essas perguntas serão a base para se compreender as práticas de liberdade/submissão das egressas. A análise será feita de acordo com as questões pontuais acerca da subjetividade de Daya e Taystee. Em relação à natureza e fonte de dados deste trabalho, são recortes e excertos de fala feitos a partir da transcrição da gravação com os relatos das participantes.

ANÁLISE DOS DADOS PARCIAIS

Como citado anteriormente, o objetivo deste trabalho é apresentar e compreender a constituição subjetiva das narrativas dessas mulheres por meio das suas práticas de liberdade/submissão. Nesse seguimento, esse estudo propõe a análise dos excertos das entrevistas realizadas com duas egressas do cárcere feminino do interior goiano, a respeito da subjetividade delas enquanto estavam encarceradas. Os estudos da análise de discurso e obras foucaultianas, especialmente *Vigiar e Punir: nascimento das prisões* (2014a), mas utilizaremos também, em nossa análise, outras obras basilares tais como: *Em Defesa da Sociedade* (1999), *Segurança, Território, População* (2008) e *A Ordem do Discurso* (2014b), para problematizar (liberdade em excesso X e o fato de estarem presas). Além disso, como funciona o desejo de poder no/do cárcere por meio do poder e da

biopolítica. Para compreender o conceito de biopoder, usaremos a obra *Segurança, Território, População* (2008). Para Foucault (2008, p. 3):

Biopoder [...] conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em canto o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. Então, antes de mais nada, um certo número de proposições, por assim dizer, proposições no sentido de indicações de opção: não são nem princípios, nem regras, nem teoremas.

Desse modo, percebemos que o biopoder é um conjunto de mecanismos que se fazem presentes no cárcere e conseqüentemente na vida dessas egressas. Além disso, vale acrescentar as considerações sobre a ação do biopoder e o domínio da biopolítica nos processos de individualização dos sujeitos que ocorrem com as egressas. Para Brites (2007, p. 179-180):

Tornaram-se [...] simultaneamente produto e instrumento da acção do biopoder, já que são elas que intervêm sobre os corpos por processos de individualização sempre mais sofisticados, acutilantes e penetrantes, da mesma forma que são elas que disponibilizam as imensas técnicas de pesquisa e de registo de dados sobre os indivíduos, os seus corpos, as suas vidas, as suas paixões. São um efeito não visível da nova forma subtil do poder que, imperceptivelmente, opera ao nível dos hábitos inculcados e das normas de vida quotidiana, tanto dos grupos sociais como dos indivíduos isolados. São os dispositivos eleitos por um poder que mobiliza e põe em prática novos instrumentos científicos de cálculo, estatística, medida, generalização, abstracção, destinados ao conhecimento dos corpos humanos, e que permitem que o controle e a dominação se tornem cada dia mais eficazes [...]. É o domínio da biopolítica, a ideia da sociedade disciplinar enquanto panoptismo generalizado. Então, o processo civilizacional culmina nas organizações voltadas à dominação, que têm o poder de controlar e de regular inteiramente a vida social. A estabilidade das sociedades altamente desenvolvidas não é senão o resultado de operações reguladoras, conduzidas por organizações de uma grande perfeição administrativa, que se manifestam por meio do exercício da disciplina e do controle, por meio da manipulação e da domesticação, no espaço de vida de cada indivíduo, para fazer dele um colaborador social dócil.

Logo, assimilamos que essas técnicas de controle, por meio dos dispositivos envolvidos de poder, permitem o controle e dominam os corpos das mulheres encarceradas, ou seja, nossas informantes, através dessas ações, sofrem com a

regulamentação da suas vidas pela disciplina com os corpos dóceis. Para ilustrar essa fundamentação teórica, iremos apresentar alguns excertos do questionário com as perguntas realizadas às egressas do cárcere. Esse recorte foi feito no quarto momento da entrevista, com perguntas de subjetividade em relação ao período que estavam encarceradas. *Enquanto estava presa, você se considerava reeducanda ou encarcerada? Por quê?*

Daya: (momento de reflexão com a pergunta) eu vejo os dois motivos, uma que eu tava aprendendo que ... mesmo que não era minha a droga se eu viesse a fazer alguma coisas assim futuramente era aquilo ali que era a minha realidade e ... mim reeducando eu acho que me mostrou a vida com outros olhos.

É indubitável mencionar que a egressa apresenta um momento de reflexão, que para Foucault (1999, p. 29) “não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, [...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade [...]”. Dessa forma, percebemos que a informante se sente coagida a refletir sobre a sua condição, ou seja, ela entende que foi condenada e acaba confessando que sua verdade é se sentir encarcerada, porque se cometer algo ilícito será presa, e reeducanda é como um corpo que está sendo docilizado naquele *lócus*. Já em relação a segunda informante foi apresentado a seguinte resposta:

Taystee: Encarcerada, porque reeducanda, você tem a instrução daquilo, pra tá naquilo ali, você está instruída, explicada e porque eu tava sendo encarcerada? Porque eu era jogada naquele lugar ali, que nem um bicho, sem nenhum direito de perguntar de falar nada, de achar de nada, tem direito a nada. Nunca senti que estava aprendendo nada ali, nunca.

No que tange a resposta da segunda egressa, é possível perceber a distinção da primeira, porque ela se vê como alguém que está encarcerada, porque ela foi jogada no cárcere sem condições humanas, controlada para ter um corpo docilizado e disciplinado. A respeito disso, Foucault (1999, p. 297) salienta:

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população.

No que diz respeito à resposta da egressa acima, é válido pontuar sobre as técnicas e efeitos que manipularam seu corpo para tornar sua apenada útil e dócil ao sistema. Diferente de reeducanda, como ela explica, porque para se ver como reeducanda, ela deveria ter sido instruída, informada, mas, na verdade, ela menciona que nunca aprendeu nada ali, isto é, só foi controlada pelos dispositivos e mecanismos disciplinares do cárcere. A próxima pergunta é: *Como você se sentia em relação à condição de encarcerada?*

Daya: Ah, não é bom não, é horrível hh (ela sorri) ainda mais por causa dos meus filhos, e era uma coisa que não era minha, eu tava pagando pelo erro, estou pagando pelo erro que não fui eu que cometi, foi erro de outras pessoas e deu azar de eu tá junto e aconteceu.

No que se diz respeito ao comentário acima, a egressa estava pagando por um erro que não havia cometido. Isso é algo relevante a ser apontado, pois diversas mulheres estão presas nesse momento por algum erro de justiça. Porém, por conta de todo o sistema, continuam encarceradas independentemente de serem mães ou não. Assim, Foucault (2008, p. 8) [...] afirma que:

[...] criar uma lei e estabelecer uma punição para os que a infringem, e o sistema do código legal com divisão binária entre o permitido e o proibido, e um acoplamento, que é precisamente no que consiste o código, o acoplamento entre um tipo de ação proibida e um tipo de punição. É portanto o mecanismo legal ou jurídico.

Dessa forma, compreendemos que esse mecanismo legal ou jurídico estabeleceu uma punição, pois, segundo o sistema do código legal entre o permitido e o proibido, ela estava em um carro no qual haviam drogas e foi acusada de uma ação proibida, tendo um tipo de punição, ser presa. Sobre a outra egressa, ela afirma que: “*Taystee: Injustiçada, injustiçada, nunca tava sendo ouvida, nunca fui ouvida, injustiçada*”. Por meio da fala da informante fica evidente, desde a primeira vez, como ela disse que se sentia injustiçada, e ela reforça essa palavra. Isso porque ela não sentia que era ouvida, ela não tinha voz, pois essas mulheres, que fazem parte desse nicho social, não têm a oportunidade de falar. Para Foucault (2014b), infelizmente até hoje, existem procedimentos de exclusão na nossa sociedade, um deles é a interdição. Entendemos que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, mas as encarceradas não podem dizer nada, elas afirmam que perderam esse direito quando foram algemadas e levadas para o cárcere. De acordo com Foucault (2014b, p. 9-10): “Por mais que o discurso seja

aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”. Para Foucault (2008, p. 8):

É o mecanismo disciplinar que vai se caracterizar pelo fato de que dentro do sistema binário do código aparece um terceiro personagem, que é o culpado, e ao mesmo tempo, fora, além do ato legislativo que cria a lei e do ato judicial que pune o culpado, aparece toda uma série de técnicas adjacentes, policiais, médicas, psicológicas, que são do domínio da vigilância, do diagnóstico, da eventual transformação dos indivíduos.

Nesse sentido, esse mecanismo disciplinar caracterizou a egressa como culpada, que precisava ser punida por meio de técnicas disciplinares e a vigilância para uma possível transformação desse indivíduo, o que, na verdade, só gerou um sentimento de injustiça na ex-apanada. Nessa perspectiva, a respeito da pergunta seguinte, será tratada a subjetividade das egressas em relação ao tratamento dado a elas no cárcere, sobre os cumprimentos de direitos básicos. *Como você foi tratada na unidade prisional? Acredita que havia cumprimento aos direitos humanos, com tratamento adequado relacionados à higiene, respeito dos agentes prisionais e outros funcionários vinculados à Polícia Civil, espaço suficiente para trafegar nas celas, separação entre homens e mulheres, cuidado com a alimentação e atenção a possíveis desentendimentos entre as encarceradas etc.?*

Daya: Na Civil, é ... aspecto higiênico não tinha, é [...], o espaço era pequeno não tinha como se movimentar, não tinha banho de sol, então você ficava dia e noite dentro da mesma cela. A comida era horrível, era um arroz que era ao mesmo tempo mole ao mesmo tempo duro, era um feijão preto e uma carne todo dia, e ... não tinha gosto de comida, não era coisa de pessoa comer, hh. Enfim no presídio já era mais tranquilo, o cardápio era mais diferenciado, tinha um arroz, tinha uma salada, tinha um macarrão, tinha um feijão, caldinho tudo mais, tinha carne e todo dia tinha um cardápio variado, então não era aquela coisa repetida, espaço tinha. Em relação aos guardas, depois que a gente entra, depois que a gente é algemado, a gente perde todos os direitos, ACABOU, eu vi isso, quando eu entrei na Civil, quando cê tá ali algemado cê perde TUDO lá fora, cê não tem direito de abrir a boca mais, cê tem direito de abaixar a sua cabeça e só. Então no presídio foi mais tranquilo porque lá era mulher, era todas elas eram mulheres, um só guarda que ficava na portaria, então o convívio era mais fácil. Em relação aos pessoais que trabalha lá, os policiais, então ... eu tive as duas VISTAS, tive a vista RUIM e tive a vista digamos BOA, né..

No que diz respeito ao relato da egressa foi possível compreender como os corpos são adestrados no cárcere, por meio das técnicas disciplinares impostas em

todos os âmbitos, desde o momento da prisão, como a alimentação e o tratamento dado a essas mulheres. Foucault (2008, p. 12) diz que:

[...] a técnica celular, a detenção em celas é uma técnica disciplinar.[...] Vocês fazem então a história dessa técnica celular (isto é, [a história de] seus deslocamentos, [de] sua utilização), vêm a partir de que momento a técnica celular, a disciplina celular é empregada no sistema penal comum, que conflitos ela suscita, como ela regride. [...].

Como exposto acima, essa técnica celular, já se inicia nas celas, como uma técnica disciplinar, como a egressa Daya relatou em sua resposta acima, um espaço pequeno e nada higiênico, que ela ficava diariamente sem direito à saída. Por isso, é valido mencionar a respeito das questões de espaço, Foucault (2008, p. 15-16) discorre que: “Poderíamos dizer, a primeira vista e de uma maneira um tanto esquemática: a soberania exercendo limites de um território, a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos [...]. Limites do território, corpo dos indivíduos, [...]”. Logo, por meio da ilustração dessa citação, compreendemos como existe um esquema que envolve a soberania sobre os corpos dessas mulheres por meio da disciplina e do território. Nessa perspectiva, Taystee, nossa segunda informante, respondeu da seguinte maneira a pergunta acima:

Taystee: Cuidado com alimentação? nenhuma. Contato com outras encarceradas? 100% não tive problema com ninguém. Agente, nem posso te falar que teve convívio, porque eles não querem ter convívio com a gente, eles trata a gente como animal. A última diretora agora, aqui tá lá o dia que eu sai, eu falei pra ela, a senhora tá no cargo errado, mas eu gosto. Mas, pois é, a senhora está no cargo errado. A senhora não é humana. Ela ri quando tem câmeras filmando, quando não tem ela nem olha na nossa cara. Ela tem nojo, só que ela tá mexendo com vidas, com seres humanos. Por errado que seja, ela tem que ter esse discernimento, e que a pessoa tá ali porque fez algo errado, e tá pagando. E não deixou de ser um ser humano. Sobre as brigas, nos mesmos separamos, a gente não deixa eles interferir nisso.

Em relação a este excerto, fica evidente que, como no outro mencionado acima, são feitos apontamentos fundamentais da egressa em relação à falta de consideração às condições básicas no cárcere, como não ter o cuidado com a alimentação e como realmente ocorre o relacionamento dos agentes penitenciários com as encarceradas. Por isso, Foucault (2008, p. 27) afirma que: “Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada”. Quanto à pergunta abaixo, as egressas relatam como foi a experiência de

estar na prisão: *Relate a experiência/rotina de ser uma mulher presa. Como foi? O que você fazia?*

Daya: Na Civil eu só fiquei na cela, conversava com as meninas, tentava distrair a cabeça, lia uma Bíblia que a outra menina que tava comigo, ela tava com uma Bíblia dentro do carro. O agente deixou ela levar pra dentro da cela, e a gente lia e tudo mais. E no presídio tinha mais gente na cela, tinha sete mulheres numa cela só, então a gente jogava baralho, a gente brincava, ao mesmo a gente dormia, porque não tem muita coisa a se fazer. O horário de banho de sol da gente era uma hora, de meio dia até uma hora. Então é esse prazo de uma hora, cê tinha que lavar roupa na mão, cê tinha que estender, cê tinha que limpar a cela, tinha que deixar tudo organizado, cê só ia sair no banho de sol, e só ia sair no outro dia, cê tem o banho de sol, que na mesma. Vamos supor que isso aqui é uma cela (ela explica como funciona o banho de sol) é no mesmo quadradinho, tem a grade tudo, fecha a cela, tem a onde faz, cê faz as, a lavagem de roupa que é no tanque tudo na mão. Mas cê fica ali dentro daquela CELA O DIA INTEIRO, cê tem uma hora só pra sair dela, de dentro dela. E isso é uma vez no dia, e lá como eu fui pra lá, eu fiquei no castigo, esse CASTIGO, você fica um mês nele, aonde eu tava, para depois passar para o convívio, que o convívio o espaço é maior, cê fica o dia inteiro fora, só entra na hora que horário de visita da onde que eu tava e a noite, que eles fecham todas as celas. Lá esse castigo ele funciona, é um mês. Cê fica em análise, durante esse um mês, o juiz vai analisar seu processo, vai analisar o que o seu advogado disse e se dentro desse um mês, não conseguiu sair, aí você vai para o convívio, lá vai ser mais demorado, porque aí já tem os outras pessoas que tão em andamento, e aí você fica mais no esquecimento.

Por meio da fala da primeira egressa, é possível perceber as práticas de liberdade e submissão dentro do cárcere, nas quais ela foi envolvida por meio das poucas atividades que realizava, e por dizer que não tinha muita coisa pra fazer. Há a necessidade de ser governada, de executar atividades, mas, ao mesmo tempo, de reclamar por ficar na cela o tempo todo. Para Foucault (2008, p. 60):

[...] mecanismo disciplinar também codifica perpetuamente em permitido e proibido, ou melhor, em obrigatório e proibido, ou seja, o ponto sobre o qual um mecanismo disciplinar incide são menos as coisas a não fazer do que as coisas a fazer. Uma boa disciplina é o que lhes diz a cada instante o que vocês devem fazer.

Compreendemos que esse mecanismo disciplinar controla esses corpos, como o da egressa que vive nas práticas de submissão, mas que almeja a liberdade. Por meio dele, ela sabe das coisas que tem que fazer, mas ao mesmo tempo reclama por estar ali. É um corpo que está sendo disciplinado. Além disso, Foucault (2014b, p. 8) afirma que:

[...] inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina: inquietação de suportar lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.

Desse modo, entendemos que, por meio do comentário da egressa, é notável a inquietação diante desse processo de encarceramento, de docilidade-utilidade desse corpo que está sendo adestrado. Uma rotina que muitas vezes demonstra ociosidade e dominação desse corpo preso cheio de violações, ferimentos e servidão. Vale acrescentar o depoimento da outra egressa sobre a sua rotina no presídio:

Taystee: Eu saía cedo, ia pra indústria, trabalhava, voltava na hora do almoço, ficava quarenta minutos, aí eles vinha pegava nós de novo. Trabalhava até às quatro, e a gente voltava tinha que apanhar roupa do arame, a gente voltava correndo, tudo muito rápido, porque às 17 horas a gente era trancada. Pra quem trabalha não tem banho de sol, não dá tempo. Quem não trabalha é por conta de comportamento, porque não qualificou no serviço, não deu conta do serviço.

Logo, o relato de Taystee tem certa semelhança ao observado no de Daya, quando abordamos a questão da disciplina, do rigor no cumprimento de horários e a realização das atividades. Mas ela também vive sob um mecanismo disciplinar, tendo seu corpo controlado e submisso. Mesmo que Taystee saísse para a indústria e isso pudesse ser uma prática de liberdade, ela ainda estava sendo vigiada, controlada e tinha seu corpo esquadrihado. Para Foucault (2008, p. 6-7):

De um lado, por toda uma série de vigilâncias, controles, olhares, esquadrihamentos diversos que permitem descobrir, antes mesmo de o ladrão roubar, se ele vai roubar, etc. E, de outro lado, na outra extremidade, a punição não é simplesmente esse momento espetacular, definitivo, do enforcamento, da multa ou do desterro, mas será uma prática como o encarceramento, impondo ao culpado toda série de exercícios, de trabalhos, trabalho de transformação na forma, simplesmente, do se chama de técnicas penitenciárias, trabalho obrigatório, moralização, correção, etc.

Por isto, é possível compreender o sentimento dessas mulheres, que estão em um *lócus* sendo punidas, por meio dessa prática do encarceramento, sendo submetidas a essas atividades e tendo seus corpos vigiados e controlados a todo custo. Cabe aqui mencionar sobre o desejo de poder do cárcere. Foucault (2014b, p. 19):

[...] o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de máscará-la.

Assim, compreendemos, segundo Foucault (2014b), que essa maquinaria do poder está destinada à exclusão de todos aqueles que procuram contornar essa vontade verdade, ou seja, repensar ou ressignificar a questão de poderes e de verdade. Como reflexão final, cabe aqui discorrer acerca da necessidade de dar voz a essas mulheres, que são mais do que corpos dóceis e disciplinados pelo cárcere. Para Foucault (2014b, p. 20):

Existem, evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e de delimitação do discurso. Aqueles de que falei até agora se exercem de certo modo do exterior; funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo.[...] visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle [...].

Dessa forma, é necessário mencionar o questionamento de Foucault (2014b, p. 8) acerca da produção do discurso: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal, está o perigo?”. Esse perigo se dá pelo desejo e poder no cárcere e suas relações discursivas com esses corpos. De acordo com Foucault (2014, p. 7-8) “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, focalizamos as práticas de docilidade e processos disciplinares sobre os corpos encarcerados que, para Foucault (2014a), são controlados de forma constante e minuciosa, sendo sujeitados a uma relação de “docilidade-utilidade”. Mais precisamente, interessamo-nos em analisar os discursos de egressas do cárcere feminino do interior goiano, quando foram incitadas a falar sobre sua perspectiva em relação a todo o processo de encarceramento, ou seja, de mecanismos que controlaram esses corpos.

O que compreendemos da pesquisa realizada é que muitos são os resquícios das práticas de docilização nos corpos dessas mulheres, com ênfase na organização do espaço e no controle do tempo. Outro ponto que foi evidenciado é a forte manifestação das práticas de liberdade/submissão na situação atual do cárcere. Deu-se maior relevo aos discursos que falam da subjetividade dessas egressas, sobre o fato de estarem presas, mas se sentirem ociosas. Além disso, mencionamos também o poder pastoral, que segundo Foucault (2008), é definido por meio do seu bem-fazer, é um poder de cuidado. Ainda, podemos afirmar que o poder pastoral é uma ideia de poder que exerce uma multiplicidade em um território, no caso desta investigação, o cárcere, mas também pela forma como são tratadas a partir do momento que são algemadas. Por fim, é necessário dizermos que o poder disciplinar que envolve esses corpos docilizados, controlando-os e produzindo sujeitos adestrados, mas que, diferente de ser reeducandos, sentem-se literalmente encarcerados. Assim, o poder coexiste necessariamente com pontos de resistência, nas práticas de liberdade, ou seja, na submissão, que busca caminhos para trabalhar a questão da disciplina. Dar voz a essas mulheres, nessa investigação, já representa resistência ao poder e acreditamos que podemos contribuir com a ressocialização das egressas, porque, como Foucault (2014b), ocorre de algum poder, que vem de nós e somente nós podemos fazer com que o poder seja usado para a real mudança da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRITES, Isabel. **A centralidade de Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**, na obra de Michel Foucault. Rev. Lusófona de Educação [online]. 2007, n.10, pp.167-184. ISSN 1645-7250.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Tradução de Verônica Daminelli Yago Françolli. São Paulo. N-1 edições. Crocodilo Edições, 2019.

FOUCAULT. M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France. edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e AJessandro Fontana; tradução Eduardo Brandao; revisão da tradução Claudia Berliner. – São Paulo : Martins Fontes, 2008.- (Coleção tópicos).

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).



Capítulo 7

**SALAMANCA Y LA
TERRITORIALIDAD: LAS
PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE
LOS GRUPOS DE TEATRO Y
SUS CONDICIONES
SOCIALES**

Nadia Saito-Fairbrother

Maria Sarah Conca

SALAMANCA Y LA TERRITORIALIDAD: LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE TEATRO Y SUS CONDICIONES SOCIALES

Nadia Saito-Fairbrother

Profesora (Lecturer) en Anglia Ruskin University, Cambridge, Reino Unido; Profesora Tutor en Hills Road Sixth Form College, Cambridge, Reino Unido; Investigadora Asociada del Centro Latinoamericano de Estudios Culturales (CLAEC), Foz do Iguaçu, Brasil; Doctora em Artes, Universidad de São Paulo - USP, São Paulo, São Paulo, Brasil; nsatie@alumni.usp.br

Maria Sarah Conca

Posgrada en Geografía; Universidad Estadual Paulista - UNESP, Ourinhos, São Paulo, Brasil; Investigadora Asociada del Centro Latinoamericano de Estudios Culturales (CLAEC), Foz do Iguaçu, Brasil; mariasarah.conca@gmail.com

RESUMEN

El trabajo presentado tiene como objetivo la cartografía de los grupos de teatro en Salamanca, con un enfoque a los grupos de teatro aficionado y su actuación en el territorio. Además, se pretende observar la interacción social entre la población y los artistas. Es de suma importancia captar las condiciones que brinda la población para acceder a estos medios de entretenimiento: la ubicación, la difusión, la relevancia de los temas elegidos por los grupos aficionados y profesionales del teatro para ese público objetivo.

Palabras clave: teatro; comunidad; cultura; territorio.

RESUMO

O trabalho apresentado visa realizar um mapeamento dos grupos de teatro de Salamanca, com enfoque nos grupos de teatro amadores e sua atuação no território. Além disso, pretende-se observar a interação social entre a população e os artistas. É de extrema importância captarmos quais as condições fornecidas para que a população tenha acesso a estes meios de entretenimento: do local, da divulgação, da

relevância dos temas escolhidos pelos grupos amadores e profissionais de teatro para aquele público-alvo.

Palavras chave: teatro; comunidade; cultura; território.

ABSTRACT

The present study aims to map the theater groups in Salamanca, with a focus on amateur theater groups and their performance in the territory. In addition, it is intended to observe the social interaction between the population and the artists. It is extremely important to capture the conditions provided for the population to have access to these means of entertainment: the location, the dissemination, the relevance of the themes chosen by the amateur groups and theater professionals for that target audience.

Keywords: theatre; community; culture; territory.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los artistas se han manifestado contra la nueva medida que elimina del circuito escénico a los grupos de teatro aficionado, así como de las reuniones importantes para la toma de decisiones importantes acerca de la Consejería de Cultura y Turismo de Salamanca. Con esto, se estima que unos 11 grupos fueron dañados. Para tanto, la identificación y reconocimiento de la historia de los grupos se hará con el fin de contextualizar la actuación y el impacto social provocado en aquel territorio. Se hará necesaria la visita a los lugares a fin de obtener entrevistas desde un enfoque etnográfico. A partir de este proyecto, se propone construir el mapa colaborativo de los grupos y el estímulo a las intervenciones artísticas locales.

La aplicación de las artes escénicas en la interdisciplinariedad ya lo es discutido en los más diferentes alcances, no obstante, la idea de experiencia teatral aún se limita a los espacios direccionados a solamente una clase social.¹² Michelle Cabral Fonseca (2016) hay observado en su tesis doctoral que hay un “contrato” cerrado

¹² EL MANIFIESTO POR EL TEATRO AFICIONADO: SALVEMOS EL TEATRO se puede encontrar en: DÍA, Los grupos de teatro aficionado de Salamanca protestan por su eliminación de los Circuitos Escénicos de la Junta. Los grupos de teatro aficionado de Salamanca protestan por su eliminación de los Circuitos Escénicos de la Junta. Salamanca rtv al día: El periódico digital de toda Salamanca. Disponible em: <<https://salamancartvaldia.es/not/257161/grupos-teatro-aficionado-salamanca-protestan-eliminacion-junta/>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

entre actores y espectadores, donde se está atrelado directamente a una división social implícita desde la llegada a la estructura física del teatro sala hasta su ejemplo de ética comportamental:

La relación espectáculo-espectador, en el teatro, es mediada por rituales preestablecidos entre ellos. Es decir, hay una preparación del público, desde su salida de casa hasta su llegada al edificio del teatro. Este contrato, establecido entre los artistas y el público, incluye la aceptación de un valor económico (precio de la entrada) y el sitio donde se realizará el espectáculo, así como la aceptación del ritual de la experiencia artística, que comprende desde un traje de paseo para el espectador, obedeciendo los tiempos y lugar en el público, hasta el silencio y el aplauso, al final. (FONSECA, 2016, p.111).¹³

El movimiento que realizan los grupos en cuestión sigue la lógica de los circuitos, según Magnani (2012), el circuito se identifica como “todo el equipo que contribuye a la oferta de tal o cual bien o servicio, o al ejercicio de un determinado práctica, pero algunos de ellos acaban siendo reconocidos como referentes y soporte de la actividad ” (MAGNANI, 2012, p. 97).

En el caso de los circuitos de artes escénicas de Castilla y León, compuestos por alrededor de 60 grupos aficionados distribuidos por toda la región que integran la Federación de Teatro Amateur de Castilla y León (El Nort de Castilla, 2020) expone una realidad alarmante a la comunidad, especialmente aquellos cuya condición social no permitía el contacto directo con los espacios excepcionalmente destinados al teatro.¹⁴

A lo largo de nuestros estudios, percibimos que la relación entre grupos teatrales y la comunidad tiene la capacidad de generar una territorialidad responsable por moldear la identidad, influenciada por ambas partes. Marcela Bidegain (2007), al identificar los contextos geográficos, sociales y culturales a cual están insertos y

¹³ Las traducciones del texto completo y citas fueron hechas por nosotros.

¹⁴ El CIRCUITOS ESCÉNICOS DE CASTILLA Y LEÓN pueden se encontrar en: LEÓN, JUNTA. Circuitos Escénicos de Castilla y León | Cultura | Junta de Castilla y León. Cultura.jcyl.es. Disponible em: <<https://cultura.jcyl.es/web/es/cultura-artes/circuitos-escenicos-castilla-leon.html>>. Acceso em: 31 jul. 2021.

comúnmente vulnerables, se identificó también la idea de Teatro Comunitario contenida en esta singular identidad.

[El Teatro comunitario] cumple la función de rescatar identidades, encuentros, comunicación, recuperar las historias del barrio, la ciudad, la nación, los lazos sociales y patrimonios generacionales y rompe con el aislamiento, la uniformidad y la pérdida de las diferencias locales, regionales, de edad que él propone la cultura liberal y globalizada. (BIDEGAIN, 2007, pág.61)

Así, se vale decir que cada una de las nuevas formas de hacer que el teatro ocupe diferentes espacios es válida y contribuye a la realización del rol ciudadano en estos espacios.

PARA LO QUE HAGA DE TERRITORIALIDAD

Uno de los objetivos generales de este proyecto es dialogar con las compañías de teatro -aficionados y profesionales- y la comunidad salmantina a fin de obtener una relación entre la territorialidad y la actuación de estos grupos artísticos en el espacio. Por lo tanto, se realizará un mapeo participativo de los grupos locales y su relevancia en contextos regionales y nacionales. Además, se realizará la identificación del público principal que frecuenta dichas empresas y la dinámica territorial en la que se insertan.

Los resultados obtenidos se presentarán en una página web interactiva en formato de portafolio, señalando a qué público va dirigido cada pieza y quienes frecuentan los espacios, así como una lectura dramática de estas piezas a realizar en formato de *podcasts* o videos; también se pretende publicar un artículo en revistas o publicaciones periódicas.

LECTURA DRAMÁTICA Y FUNCIÓN SOCIAL

El presente trabajo se apoya en la investigación bibliográfica para comprender algunas de las diferentes formas de hacer teatro, identificando las modalidades que tienen mayor influencia en el territorio de estudio. En lo que se refiere a la práctica metodológica, el levantamiento de informaciones acerca de estos grupos será

ejecutado anteriormente en la etapa de estudio de campo. Además, el contacto con los investigadores de la Universidad de Salamanca se ha establecido a fin de obtener el cambio de prácticas e informaciones. Otro relevante contacto será hecho con los grupos aficionados con la finalidad de presentación del proyecto y la verificación de disponibilidad de los grupos en participar del estudio de campo colaborativo. La segunda parte de este proyecto será realizada a través del mapeo de los grupos que actúan en Salamanca.¹⁵ El estudio de campo contará, además del mapeamiento, con entrevistas directivas con la comunidad salmantina, a fin de comprender la función social atribuida a los grupos teatrales en estos espacios. Al final, tendremos la publicación en web site del Centro Latinoamericano de Estudios Culturales (CLAEC) vía la utilización del CKAN (plataforma de datos abiertos)¹⁶ acerca de los resultados levantados y la lectura dramática con los grupos estudiados a ser desarrollada por medio de medias virtuales.

PRATICAS ARTISTICAS Y POBLACION

Se espera que a través del contacto entre la población y los grupos teatrales se pueda llevar a cabo una maior difusión de las prácticas artísticas y que estas se lleven más adelante de los espacios utilizados por el teatro, como en el formato de talleres en las escuelas y los propios centros comunitarios. Desde la fotografía y el mapeo de los grupos, incentivar a la población a intervenir a través de estas prácticas y mantener relaciones artísticas, y por supuesto científicas interinstitucionales, internacionales.

¹⁵ El siguiente mapeo se está utilizando como referencia: LEÓN, JUNTA. Circuitos Escénicos de Castilla y León | Cultura | Junta de Castilla y León. Cultura.jcyl.es. Disponible em: <<https://cultura.jcyl.es/web/jcyl/Cultura/es/PlantillaBuscadorContenidos/1284292581485/MapaACUL/1284744347090/>>. Acceso em: 31 jul. 2021.

¹⁶ Para más información acceda: <https://ckan.org>. El sitio CKAN de CLAEC se está desarrollando y estará alojado en: <https://claec.org/ckan>.

REFERÊNCIAS

- MAGNANI, J. G. C. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, Coleção Antropologia Hoje, 2012. (Obra completa)
- BONNEMAISON, J. **Viagem em torno do território**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Z. (Org). Geografia Cultural: um Século (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-131. (Capítulo de Livro)
- HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialização**. Porto Alegre: UFRGS/ULBRA/AGB, 2004. (Artigo em Periódico Físico)
- REBOUÇAS, E. **A Dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**. São Paulo: Unesp, 2009. (Obra completa)
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EdUSP, 2007. (Obra completa)
- EL NORTE. **Grupos de teatro aficionado, excluidos del circuito escénico de Castilla y León**.: <https://www.elnortedecastilla.es/culturas/teatro/grupos-teatro-aficionado-20210127125938-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.elnortedecastilla.es%2Fculturas%2Fteatro%2Fgrupos-teatro-aficionado-20210127125938-nt.html> (Artigo em Periódico Digital)
- BOAL, A. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. Ed. Rio de Janeiro, 1991. (Obra completa)
- SOUZA, L. P. P. **Do governo das patas : um estudo sobre a emergência do espectador crítico no teatro brasileiro**. 2018. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018 (Dissertação)
- ULIAN, E. S. **Teatro e transformações sociais : arte e política semeando a cena periférica**. 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016 (Dissertação)

FRANCO, M. I. S. **Redescoberta da festa: o teatro amador na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** 1994. 300 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994 (Dissertação)

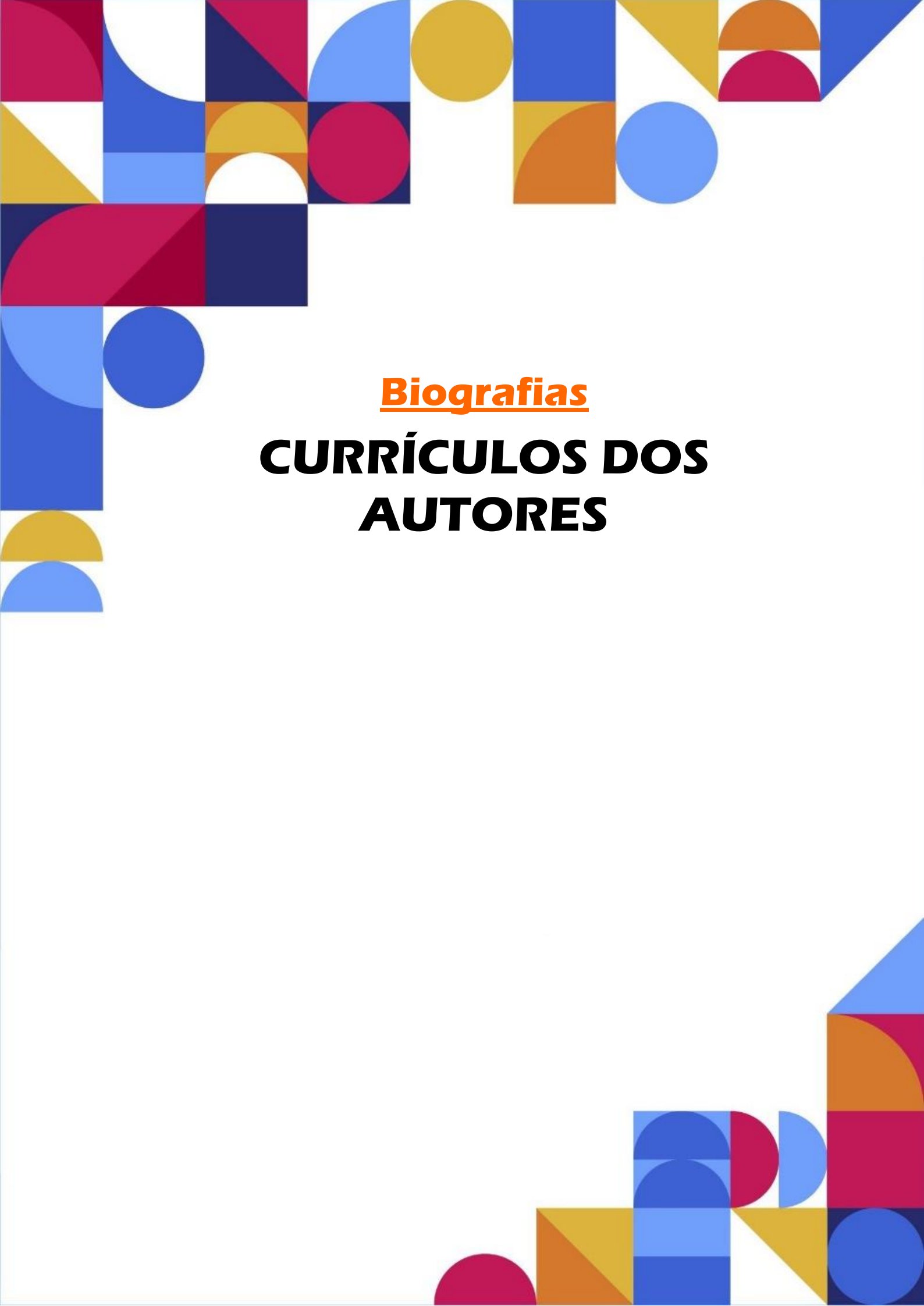
FALCOSKI, R. T. **Identificação e mapeamento de movimentos sociais e culturais no centro de São Paulo** : cadopô, arte contra a barbárie (redemoinho) e movimentos de moradia. Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (16. 2008 São Paulo). In: Resumos, São Paulo: USP, 2008. (Artigo em Periódico Digital)

TEATRO AFICIONADO. **Manifiesto por el teatro aficionado: Salvemos el teatro.** <https://www.teatroaficionado.es/certámenes-festivales-muestras-en-cyl/> (Artigo em Periódico Digital)

COSTA, I. C. **Arte contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo Editorial/ Laboratório de Políticas Públicas (LPP), 2006. (Obra completa).

DEMORI, J. **Analisando a Trajetória do Grupo de Teatro Miseri Coloni a partir do Conceito de Territorialidade.** Iluminuras, [S.L.], v. 20, n. 48, p. 68-77, 11 fev. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BIDEGAIN, Marcela. **Teatro Comunitário, Resistência e Transformação Social.** 1ª ed. Buenos Aires: ATUEL, 2007.



Biografias
**CURRÍCULOS DOS
AUTORES**

Alice Fernandes Henrique

21 anos, é graduanda no quinto ano do curso de Letras Português-Francês na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Ana Beatriz Aquino da Silva

Graduanda em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou do programa de monitoria como bolsista em 2018, no período 2018.1 e no período de 2018.2 como monitora da disciplina Língua Portuguesa para os cursos de exatas. Também participou como pesquisadora voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado "Vozes do Golpe", orientado pelo professor José Edilson de Amorim no ano de 2018. Participou como bolsista do PIBIC- 2019 com o projeto intitulado O lugar da mulher na literatura infantojuvenil em língua francesa, de autoria feminina, no continente Africano e participou como bolsista do PIBIC -2020 com o projeto intitulado Estudos da literatura infantojuvenil das ilhas africanas de língua francesa ambos orientados pela professora doutora Josilene Pinheiro- Mariz. Atualmente é estudante bolsista do grupo PET-Letras da UFCG. Faz parte da atual gestão do CAlet- UFCG, ocupando o cargo de secretária da atual gestão.

Andressa Bastos de Brito Garcia

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Salgado de Oliveira. Mestranda pelo programa de pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás.

Déborah Magalhães de Barros

É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). Realizou estágio pós-doutoral na UFG (julho/2017-agosto/2018), onde foi professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Mestre em Linguística também pela Universidade Federal de Goiás (2011). Graduada em Letras Português e Inglês

pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina (1999). Atualmente é professora titular de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, onde é diretora de Câmpus (2018-2021) e atua no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade. É coordenadora adjunta, no diretório do CNPq, do Grupo de estudos funcionalistas: análise, descrição e ensino e pesquisadora do grupo Rede de estudos da língua portuguesa ao redor do mundo e subprojeto: O português brasileiro em contexto italiano. É membro do Grupo Descrição do Português/ANPOLL. Foi vice-presidente do Grupo de Estudos da Linguagem do Centro-Oeste (GELCO) (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de linguística e de gramática sob a perspectiva funcional-cognitivo da língua. Realiza pesquisas em linguística com ênfase em descrição de línguas naturais com enfoque para aspectos sintáticos do português brasileiro.

Gabriela Magalhães Sabino

É mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Cora Coralina). É pós-graduanda em Língua, Linguística e Literatura pelo Instituto Brasil de Ensino e Consultoria LTDA- Grupo Educacional IBRA. Também é licenciada no curso de Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Oeste) (2020). Também é autora da obra *IMAGENS DE CÁRCERE E DE ENCARCERADOS NA VOZ DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: uma análise discursiva* (2021).

Ingrid Vanessa Souza Santos

Graduanda em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi bolsista no período 2018.1 e no período 2018.2 do projeto intitulado *Língua francesa na comunidade: a união entre a graduação e a extensão*, do PROBEX orientado pela doutora Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega. Participou do programa de monitoria como bolsista em

2019.1 como monitora da disciplina Teoria do Texto Poético. Atualmente faz pesquisas na área de ficção científica brasileira.

Luana Alves Luterman

Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2018), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFG. Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela UCG (2005). Graduada em Letras pela UCG (2004). Professora da UEG desde 2011. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Pesquisa o ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos (inclusive em 3D), identidade de gênero, corpo e discurso.

Márcia Maria de Melo Araújo

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade/POSLLI.

Márcia Tavares

Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Estágio pós doutoral na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Presidente Prudente (2017). Professora efetiva da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Editora chefe da Revista Leia Escola, periódico do PPGLE. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nas seguintes áreas: Literatura Infantil e juvenil, ilustração do livro infantil, História em Quadrinhos, Leitura literária no ensino infantil e fundamental.

Maria Sarah Conca

Mulher, 26 anos, fotógrafa, estudante de graduação em Geografia (bacharel e licenciatura) pela UNESP – campus de Ourinhos. Na universidade, participou do Projeto de Extensão “Geofotografia: desafios e trajetórias da mulher trabalhadora mediante um recorte do município de Ourinhos -SP” em 2016, onde atuou como fotógrafa e colaboradora. Em 2017 é convidada para fotografar em um sarau cultural em Ourinhos, onde assistiu à apresentação da peça “Canudos em Terra de Maria”, realizada pelo movimento de Dramaturgia Rural. A interação entre a geografia e o teatro como uma forma de transformação de uma sociedade repleta de opressões fez com que se juntasse ao grupo de Cartografia Latinoamericana de Teatro (CALATE) no ano seguinte. Juntos, o grupo inaugura o Espaço THEIA (Território Híbrido de Educação Integrado à Arte) em 2019. O espaço artístico surge com o objetivo de oferecer oficinas gratuitas para a comunidade, eventos e encontros de economia solidária que incentiva pequenos produtores locais.

Nadia Saito-Fairbrother

É professora na Anglia Ruskin University College e na Hills Road Sixth Form College. Doutora em Artes - Teoria e Prática do Teatro (ECA/USP), mestra em Ciências - História Social (FFLCH/USP) e graduada em História (bacharelado e licenciatura - UNESP). Possui títulos em: MBA em Bens Culturais (FGV-SP) e especialização em Arte na Educação (ECA/USP). Atualmente, é coordenadora de projetos especiais e vínculo institucional (CPEVI/CLAEC) e pesquisadora associada do Centro Latino-americano de Estudos em Cultura (CLAEC). É membro dos Comitês Científicos: Centro Latino-americano de Estudos em Cultura (CLAEC), Revista Pitágoras 500, Seminários em Administração da FEA/USP (SEMEAD). Foi tutora em Gestão da Educação Pública (UAB/UNIFESP). Foi pesquisadora do Laboratório de Informações e Memória do Departamento de Artes Cênicas (LIM CAC - ECA/USP), Laboratório de Teoria da História e História da Historiografia (LabTeo - FFLCH/USP), Laboratório de Estudos da Ásia (LEA - FFLCH/USP), Laboratório de Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER - FFLCH/USP). Foi colaboradora na Incubadora de Projeto e Iniciativas Culturais do Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e

Comunicação (CELACC/USP). Foi membro do Projeto Fapesp Inventário da Cena Paulistana: antigos edifícios teatrais (LIMCAC - ECA/USP).

Reinaldo César Zanardi

Doutor em Estudos da Linguagem e Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Jornalista formado, também, pela UEL. Licenciado em Língua Portuguesa, pelo Programa de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pesquisador colaborador e membro externo de projeto de extensão da UEL. Tem experiência profissional em jornalismo impresso, radiojornalismo e assessoria de imprensa. Professor universitário com atuação há 19 anos, tendo sido coordenador do curso de Jornalismo da Unopar, em Londrina. E-mail: rczanardi@gmail.com

Rosania Gomes da Silva Domingues

É mestranda do curso de pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (2008) e Linguagem, Cultura e Ensino (2017) também pela Universidade Estadual de Goiás. É graduada em Pedagogia pelo Instituto Paulo Freire (2018) e em Letras - Português/Inglês pela UEG. Atualmente, exerce o cargo de professora titular em Língua Portuguesa nas turmas de Ensino Fundamental e Médio, no Colégio Alternativo - Coopécigo, Goiás - GO.

Erica dos Santos Carvalho

(Organizadora)

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR - MG), (2013). Pós Graduação em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG Campus Arcos).



ISBN 978-65-995090-8-7



9 786599 509087



Editora
REALCONHECER